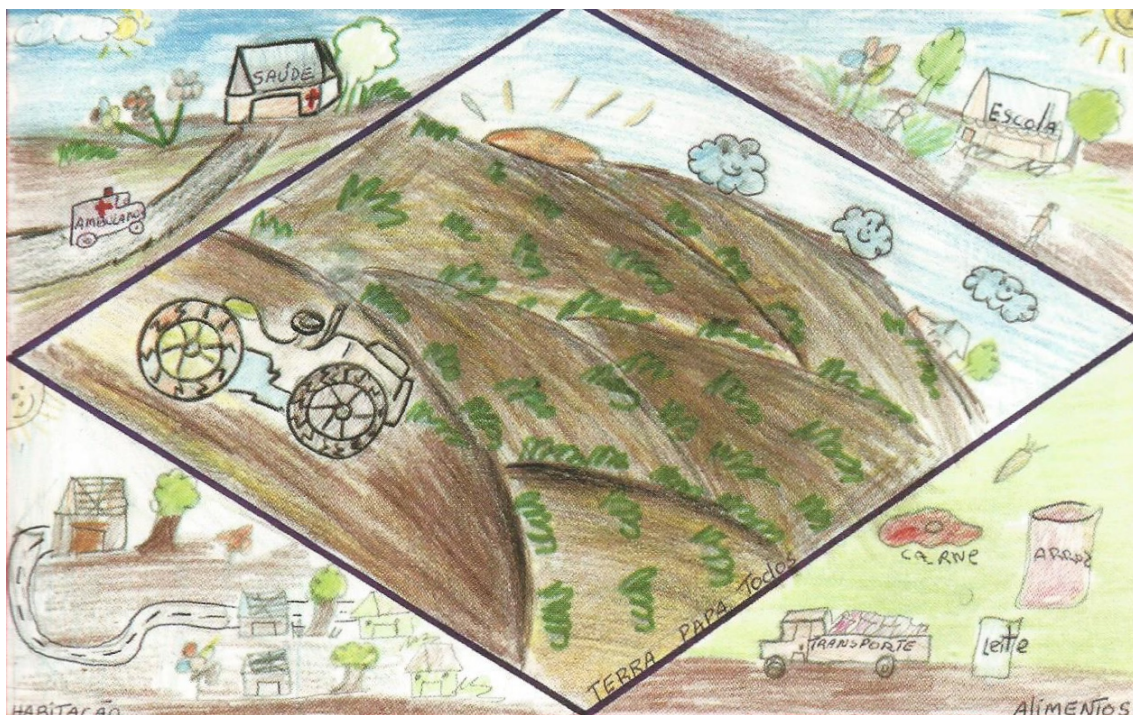


MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENTRE
A SUBORDINAÇÃO E A AUTONOMIA: O PROJovem CAMPO –
SABERES DA TERRA E SUA IMPLANTAÇÃO NA PARAÍBA NO
CONTEXTO DA QUESTÃO AGRÁRIA**



CURITIBA

2015

O desenho da capa é de Moisés Farias de Souza Moraes (8 anos)

*Aluno da 2ª série da Escola E.E.P.P.G. Agrovila Promissão.

Assentamento Fazenda Reunidas – Promissão, SP.

Publicado no Catálogo do Concurso Nacional de Redações e desenhos realizados pelo MST em 1998: Desenhando o Brasil.

MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENTRE
A SUBORDINAÇÃO E A AUTONOMIA: O PROJovem CAMPO –
SABERES DA TERRA E SUA IMPLANTAÇÃO NA PARAÍBA NO
CONTEXTO DA QUESTÃO AGRÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná - Curitiba, como cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Ramón Montenegro Gómez

CURITIBA

2015

O46

Oliveira, Mara Edilara Batista de.

As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia: o projoem campo – saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária/ Mara Edilara Batista de Oliveira. – Curitiba, 2015.

378 f.: il. color.; 30 cm.

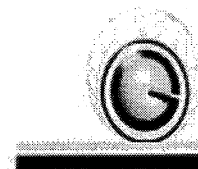
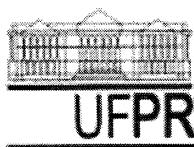
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Paraná, para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Ramón Montenegro Gómez

Bibliografia: p. 366-378.

1. Políticas Públicas - Brasil. 2. Educação rural - Paraíba. I. Gómez, Jorge Ramón Montenegro. II. Universidade Federal do Paraná. III. Título.

CDD: 370.19346



PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia reuniram-se para a arguição da Tese de Doutorado, apresentada pelo (a) candidato (a) MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA intitulada "POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENTRE A SUBORDINAÇÃO E A AUTONOMIA: O PROJOVEM CAMPO-SABERES DA TERRA E SUA IMPLANTAÇÃO NA PARAÍBA NO CONTEXTO DA QUESTÃO AGRÁRIA", para obtenção do grau de Doutor em Geografia, do Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná Área de Concentração Espaço, Sociedade e Ambiente, Linha de Pesquisa Produção e Transformação do Espaço Urbano e Regional.

Após haver analisado o referido trabalho e arguido o (a) candidato (a), são de parecer pela APROVAÇÃO da Tese.

Curitiba, 26 de março de 2015.

Nome e Assinatura da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Ramón Montenegro Gómez - orientador

Prof. Dr. Francisco Luciano Concheiro Borquez – UAM/México

Prof. Dr. Maria Franco Garcia - UFPB

Prof. Dr. Maria Antônia de Souza - UTP

Prof. Dr. Sonia Fatima Schwendler - UFPR

MARA EDILARA BATISTA DE OLIVEIRA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENTRE
A SUBORDINAÇÃO E A AUTONOMIA: O PROJOVEM CAMPO –
SABERES DA TERRA E SUA IMPLANTAÇÃO NA PARAÍBA NO
CONTEXTO DA QUESTÃO AGRÁRIA**

COMISSÃO JULGADORA
Tese para obtenção do grau de doutor

Prof. Dr^o. Jorge Ramón Montenegro Gómez
Presidente da Banca – Orientador
(UFPR - Curitiba)

Prof. Dr^o. Francisco Luciano Concheiro Borquez
1^o Examinador (UAM – Xochimilco, México)

Prof^a. Dr^a. María Franco García
2^o Examinadora (UFPB – João Pessoa)

Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza
3^a Examinadora (Universidade Tuiuti do Paraná)

Prof^a. Dr^a. Sônia Fátima Schwendler
4^a Examinadora (UFPR – Curitiba)

Curitiba, 26 de março de 2015

Dedico este trabalho a todas as crianças no campo que tem a educação de qualidade como direito negado, que lutam e resistem. Dedico-o a esta luta que é delas mas que me moveu até aqui.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas coisas que me passaram durante o percurso que me trouxe até aqui. E nesse percurso muitos foram os responsáveis por fazer possível a conclusão desse doutorado. É por isso que gostaria de dividir esses agradecimentos em duas grandes partes, uma que envolve um transcurso mais longo de toda uma vida e outra parte que são as pessoas mais diretas nesse processo da construção da tese.

Começo pelo grupo de pessoas que me garantiram uma educação, mesmo sendo de origem pobre e passando por sérias dificuldades, que me proporcionou chegar nesse doutorado:

- Primeiramente minha Mainha, Dn. Alzenir, que lutou com todas suas “garras” por garantir que estudasse em uma escola de qualidade, portanto, cara, diante desse modelo de sociedade em que vivemos. Ela garantiu isso ou pagando a mensalidade do seu dinheirinho escasso, ou lutando por conseguir uma bolsa de estudos, ou pedindo com toda humildade a meus tios que pagassem tal mensalidade nos momentos de apertos;
- Aos meus tios, Paulo, Afonso, Vital, Vilany e Lúcia que garantiram, em muitos momentos, esse ensino em uma escola de qualidade, para mim e para meus irmãos, de bom grado e de coração. Hoje com certeza orgulhosos pela formação que temos;
- Aos meus irmãos, Luciana, Neto e Elaine, que todas as tardes repassavam as tarefas da escola, que me acompanharam de mãos dadas nos frios corredores de uma escola de “elite”. E me serviram de grande exemplo nesse caminho acadêmico;
- Aos meus sobrinhos, Matheus e Lucas, que suportam a dor da distância e me amam incondicionalmente, me mostrando que posso seguir em frente sem ter medo de perder tudo que deixo pra trás quando entro no avião no aeroporto todo fim de férias;
- E nesse último ano alguém que entrou em minha vida e tem amenizado todas as dificuldades passadas durante esse processo doloroso de encerrar um doutorado, me cuidando, me fazendo feliz, e me dando total apoio em meu trabalho, meu amor, Alan Mansano.

O segundo bloco de agradecimentos se refere ao meio acadêmico e a amigos que me acompanharam na chegada até o doutorado e a construção dessa tese:

- Começo por María Franco, que me inseriu na vida acadêmica e geográfica, desde a graduação, passamos pelo mestrado e construiu dedicadamente junto comigo o projeto de doutorado que hoje vejo ser realidade. Ela não só foi minha orientadora, foi minha amiga e se dedicou de tão grande forma a minha formação que não tenho dúvidas hoje de onde posso chegar na minha carreira dentro da Geografia acadêmica;
- Ao Jorge Montenegro, meu orientador, que desde o início e em todos os momentos esteve pronto a me receber em Curitiba, na UFPR e no doutorado. Ele amenizou as dificuldades passadas durante o processo de adaptação nessa nova cidade, me mostrou melhores caminhos dentro da Universidade e leu meus textos, tanto e sempre, que em nenhum momento “titubiei” no processo de construção

dessa tese. Passamos juntos por grandes momentos de aprendizados que inclui fortes emoções, pois entre uma “turrone” sertaneja e paraibana e um “turrão” espanhol, as coisas não são nem um pouco fáceis. E o que fica na mente de verdade é tudo que ele fez de bom por mim esses anos.

- Aos meus colegas amigos confidentes do Encontra – Velha Guarda, uso esse nome para me referir aos integrantes do grupo quando cheguei em Curitiba: Mercedes, Laura, Ralph, William, Sandra, Jorge Fávoro, Gustavo, Juliana, Tays, Dannielle, Marciele, Otávio. A todos esses que convivi dia a dia, que compartilhei dificuldades, experiências e muita, mas muitas felicidades. Foram Jornadas do Ócio a fio, muito campo em Superagui, campo nos Faxinais, reuniões para marcar reunião, que fizeram nascer um companheirismo que ultrapassou as barreiras da universidade, assim como as barreiras do espaço-tempo que vigora hoje entre a gente. Mas tenho a certeza que com eles posso contar sempre. De todos esses um agradecimento especial a Tays que formatou minha tese, a deixando muito mais bonita visivelmente falando.
- Aos meu colegas do Encontra Nova Guarda que são muitos e que me ajudaram de várias formas, com palavras amigas, com o companheirismo, com o debate em torno de como construir um melhor grupo de estudos. Especialmente à Carmen que leu o meu resumo na versão espanhol, o corrigiu e me deu grande apoio no momento final da entrega da tese com suas doces palavras.
- Ao meu tutor Luciano Concheiro que me recebeu no México de uma forma que eu só conseguia pensar: esse professor existe? Eu mereço tudo isso? Professor dedicado, Luciano, fez muito mais do que tinha que fazer enquanto o papel de tutor, ele me ajudou nas coisas mais básicas como conseguir onde morar, processo burocráticos da universidade, e como me “comportar” naquele país tão diferente de tudo que já tinha vivido. Ele me ajudou a superar momentos de angústias e medos que parecia insuperáveis. Além disso tudo, ele me orientou na pesquisa, encaminhou meus trabalhos de campo, e me inseriu em todo o processo acadêmico da UAM - Xochimilco.
- Finalmente, a essa banca maravilhosa formada pelas professoras Sônia Schwendler, Maria Antônia, María Franco, e pelo professor Luciano Concheiro, que desde o início se prontificaram a contribuir efetivamente com a construção dessa tese, dedicaram seu tempo a essa leitura e hoje estão aqui presentes.

À todos esses e a tudo isso, oferto humildemente minha gratidão sempre.

Mara Edilara Batista de Oliveira, 26 de março de 2015.

RESUMO

No desenvolvimento desigual, contraditório e combinado no campo, a reprodução ampliada do capital assume formas de apropriação para além da terra, gerando conflitos que torna a questão agrária no Brasil complexa e atual. São formas de cooptação das subjetividades políticas vivenciadas pela classe trabalhadora “desde baixo”, em meio a processos de subordinação e autonomização na luta por Educação do Campo, que contam com a mediação direta do Estado. Desta forma, entendemos que o Estado por meio de ações, programas e políticas públicas, se apropria das demandas da classe trabalhadora rural organizada na luta por Educação do Campo e as transforma mais uma vez em formas de subordinação do trabalhador rural ao capital. Com o objetivo de desconstruir esses processos e desvendar o que está por trás dessas formas de apropriação, analisamos a implantação do programa do Governo Federal, de educação para áreas rurais, o ProJovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba (2010-2011). Para isso, resgatamos as experiências vivenciadas nesse processo de implementação por meio das vozes dos sujeitos envolvidos, com a realização de entrevistas. A partir da análise dessas falas, assim como do levantamento e descrição dos dados primários e secundários em torno do processo de execução desse programa em escala nacional e posteriormente na Paraíba, o que nos “saltou aos olhos” em um primeiro momento foi que existia uma negação do ProJovem Campo aos fundamentos iniciais das propostas educativas da Educação do Campo. Tendo isso em conta, construímos uma proposta metodológica teórica-analítica que parte da recuperação dos fundamentos iniciais dessas propostas – para isso nos utilizamos dos clássicos como, Gramsci e Luckács, colocando no centro dessa discussão a relação entre educação e trabalho – perpassa uma recuperação histórica das consequências do desenvolvimentos desigual e combinado no campo, que distribuiu de forma desigual não só a terra como os direitos de reprodução da própria vida, como a educação. Chegando assim a processos de subjetivação política, construídas sob formas de subordinação e autonomização da classe trabalhadora, no âmbito da Educação do Campo, e portanto, no âmbito da questão agrária hoje. Destacamos que esses processos de dominação e autonomização se expressam nessa pesquisa: de forma escalar “desde cima” e “desde baixo”; pela apropriação e uso do discurso no âmbito do desenvolvimento capitalista e suas formas de controle; e estão marcados pela autonomia relativa da classe trabalhadora rural, que passa por ações no interior do próprio Estado. Em meio a esses processos o ProJovem Campo estará no centro dessa análise teórico-metodológica como uma dessas ações e colocada à luz de outras experiências, ou seja, como fruto de uma totalidade que a envolve. De forma geral, essa tese buscou contribuir com a construção de um projeto contra-hegemônico em curso por meio da Educação do Campo, retomando as bases desse projeto educativo, recuperando as concepções ideológicas que lhe deram origem, mas, principalmente desvendando as formas de apropriação dessas bases pelo Estado, no sentido de visualizar possibilidades de reapropriação dessas ações pelos sujeitos “desde baixo”. Por fim, fechamos esse texto, e não as possibilidades de pesquisa em torno do tema, com a motivação de que há um projeto político da Educação do Campo em curso, levado a cabo pelos próprios sujeitos “desde baixo”, que necessita de teorias e conceitos renovados, uma das contribuições dessa pesquisa.

Palavras-chaves: Educação do Campo; políticas públicas; questão agrária.

RESUMEN

En el desarrollo desigual, contradictorio y combinado en el campo, la reproducción ampliada del capital asume formas de apropiación para más allá de la tierra generando conflictos que torna la cuestión agraria en Brasil compleja y actual. Son formas de apropiación de las subjetividades políticas vivenciadas por la clase trabajadora “desde abajo”, en medio de procesos de subordinación y autonomización en la lucha por Educación del Campo, que pasan por la mediación directa del Estado. De esta forma, comprendemos que el Estado por medio de acciones, programas y políticas públicas, se apropia de las demandas de la clase trabajadora rural organizada en la lucha por Educación del Campo y las transforma mas una vez en formas de subordinación del trabajador rural al capital. Con el objetivo de deconstruir procesos y desvendar lo que está por detrás de esas formas de apropiación, analizamos la implantación del programa del Gobierno Federal, de educación para aéreas rurales el ProJovem Campo – Saberes de la Tierra en Paraíba (2010-2011). Para eso, rescatamos las experiencias vivenciadas en ese proceso de implementación por medio de las voces de los sujetos envueltos, con la realización de entrevistas. A partir de los análisis de esas conversaciones, así como del levantamiento y descripción de los datos primários y secundarios en torno del proceso de ejecución de ese programa en escala nacional y posteriormente en Paraíba, lo más resaltante en un primer momento fue que existía una negación del ProJovem Campo a los fundamentos iniciales de las propuestas educativas de la Educación del Campo. Teniendo eso en cuenta, construimos una propuesta metodológica teórico-analítica que inicia con la recuperación de los fundamentos iniciales de esas propuestas – para eso utilizamos los clásicos como, Gramsci y Luckács, poniendo en el centro de esa discusión la relación entre educación y trabajo – pasa por una recuperación histórica de las consecuencias del desarrollo desigual y combinado en el campo, que se distribuyó de forma desigual no solo la tierra así como los derechos por la propia vida, como la educación. Llegando así a procesos de subjetivación política, contruidos sobre formas de subordinación y atonomización de la clase trabajadora, en el ámbito de la Educación del Campo, y por lo tanto, en el ámbito de la cuestión agraria hoy. Destacamos que esos procesos de dominación y autonomización se expresan en esa investigación: de forma escalar “desde arriba” y desde abajo”; por la apropiación y uso del discurso en el ámbito del desarrollo capitalista y sus formas de control; y están plagadas por autonomía relativa de la clase trabajadora rural, que pasa por acciones en el interior del propio Estado. En medio de esos procesos el ProJovem Campo estará en el centro de ese análisis teórico-metodológico como una de esas acciones y puestas a la luz de otras experiencias, o sea, como fruto de una totalidad que la envuelve. De forma general, esta tesis buscó contribuir con la construcción de un proyecto contra-hegemonico en curso por medio de la Educación del Campo, retomando las bases de ese proyecto educativo, recuperando las concepciones ideológicas que le dieron origen, pero, principalmente, desvendando las formas de apropiación de esas bases por el Estado, en el sentido de visualizar posibilidades de reapropiación de esas acciones por los sujetos “desde abajo”. Finalmente, cerramos ese texto, y no las posibilidades de investigación en torno del tema, con la motivación de que hay un proyecto político de la Educación del Campo en curso, llevado a cabo por los propios sujetos “desde abajo”, que necesita de teorías y conceptos renovados, una de las contribuciones de esa investigación.

Palabras-claves: Educación del Campo; políticas públicas; cuestión agraria.

ABSTRACT

In unequal development, contradictory and combined in the countryside, the expanded reproduction of capital takes ways of appropriation beyond the earth, generating conflicts which makes the agrarian question in the Brazil current and complex. They are forms of cooptation of political subjectivities experienced by the working class "from below", amid the processes of subordination and autonomy process in the fight for Rural Education, which rely on the direct mediation of the State. Thus, we understand that the State through actions, programs and public policies, appropriates the demands of the organized rural working class in the struggle for Rural Education and turns again in forms of subordination of rural workers to capital. In order to deconstruct these processes and uncover what are behind these forms of appropriation, we analyzed the implementation of the Federal Government program of education for rural areas, the "ProJovem Campo – Saberes da Terra" in Paraíba (2010-2011). For this, we rescued the experiences in the implementation process through the voices of those involved people, using interviews. From the analysis of these interviews, as well as the survey and description of primary and secondary data about the enforcement process of this program on a national scale and then in Paraíba, what caught our attention at first was that there was a denial of "ProJovem Campo" to the initial foundations of the educational proposals of Rural Education. With that in mind, we built a theoretical-analytical methodological proposal that part of the recovery of the initial foundations for these proposals - for this we used the classics Gramsci and Luckács, placing at the center of this discussion the relationship between education and work - runs through a historical recovery of the consequences of uneven and combined development in the countryside, which distributes unevenly not only the earth as the breeding rights of own life, such as education. So it reaches processes of political subjectivity, built in forms of subordination and making autonomy processes of the working class under the Rural Education, and therefore under the agrarian question today. We emphasize that these processes of domination and making autonomy processes expresses in this research: in a scale form "from above" and "from below"; for the appropriation and use of speech under the capitalist development and its forms of control; and are marked by the relative autonomy of the rural working class, passing through actions within the State itself. Amid these processes the "ProJovem Campo" will be at the center of theoretical and methodological analysis as one of these actions and focused on others experiences, in other words, as the results of all that involves it. Overall, this thesis aimed to contribute to the construction of a counter-hegemonic project underway through the Rural Education, recovering the basis of this educational project, recovering the ideological conceptions that originated it, but mainly unveiling forms of appropriate these bases by the State, in order to view reappropriation against such actions by the subjects "from below". Finally, we close this text, not the research possibilities around the theme, with the motivation that there is a political project of Rural Education happening, carried out by the own subjects "from below", which requires theories and renewed concepts, one of the contributions of this research.

Keywords: Rural Education; Public Policies; Agrarian Question.

Lista de Gráficos

Gráfico 01 - Metas para o atendimento do ProJovem Campo – Saberes da Terra por ano de provável implantação	61
Gráfico 02 - Total de alunos matriculados no ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009	64
Gráfico 03 - Alunos matriculados e em curso no ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009	65
Gráfico 04 - Alunos desistentes do ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009	66
Gráfico 05 - Alunos aguardando início das aulas do ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009, dados do ano de 2012	67
Gráfico 06 - Alunos concluintes do ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009, dados do ano de 2012	68
Gráfico 07 - Taxa de percentagem de alunos em curso, desistentes, aguardando início das aulas e que concluíram o curso do ProJovem Campo, soma total de todos os estados, dados de 2012 equivalentes as edições de 2008 e 2009	68
Gráfico 08 - Número de Assentamentos na Paraíba por ano de criação	101
Gráfico 09 - Taxa de da População de 15 anos ou mais no Brasil, segundo a situação de domicílio, IBGE, 2011	232
Gráfico 10 - Níveis de analfabetismo funcional da população entre 15 e 64 anos por setor, 2011	233
Gráfico 11 - Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais, segundo as grandes Unidades Geográficas – 2011	234
Gráfico 12 - Número da População alfabetizada com 15 anos ou mais no Nordeste, segundo as grandes Unidades da Federação – 2010	235
Gráfico 13 - População com 15 anos de idade ou mais alfabetizadas na Paraíba – 2010.....	236
Gráfico 14 - Porcentagem do Número de Matriculados na Educação Infantil em Escolas Municipais na Paraíba, 2012	237
Gráfico 15 – Porcentagem do Número de Matriculados na Educação Infantil em Escolas Estaduais na Paraíba, 2012	238
Gráfico 16 - Porcentagem do Número de Matriculados no Ensino Fundamental (anos finais e anos iniciais) em Escolas Municipais e Estaduais na Paraíba, 2012	238

Gráfico 17 - Porcentagem do Número de Matriculados no Ensino Médio em Escolas Municipais e Estaduais na Paraíba, 2012	239
--	-----

Lista de Mapas

Mapa 01 – Implantação do programa Saberes da Terra, edição 2005, Brasil	58
Mapa 02 – Implantação do programa Saberes da Terra, edição 2008, Brasil.	62
Mapa 03 – Implantação do programa Saberes da Terra, edição 2009, Brasil.....	63
Mapa 04 – Mesoregiões da Paraíba – IBGE.....	92
Mapa 05: Polos Projovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba, turmas por município e por mesorregião, 2010.....	119

Lista de Figuras

Figura 1 - Organograma de Funcionamento e Implementação do ProJovem Campo – Saberes da Terra a Nível Nacional	48
Figura 2 - Estrutura do Currículo do ProJovem Campo – Saberes da Terra, 2009	54
Figura 3 - Fluxograma de implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba 2008 – 2010	129
Figura 4 - Organograma de funcionamento do ProJovem Campo – Saberes da Terra	130
Figura 05 : Mapa Brasil – Geografia das Ocupações de Terra – 1988-2011, número de ocupações.....	183
Figura 6: Estrutura Escalar de poder “desde cima” na implantação do ProJovem Campo 2010-2011.....	283
Figura 07: Estrutura Organizacional e Escalar do MST no Brasil – 2009	295

Lista de Imagens e Fotos

Imagem 1 135

Imagem 2 147

Foto 1 134

SUMÁRIO

Apresentação.....	17
Introdução.....	21
CAPÍTULO I - O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO PROJovem CAMPO – SABERES DA TERRA EM SUAS DIVERSAS ESCALAS DE FUNCIONAMENTO.....	41
1.1. O Projovem Campo – Saberes da Terra: análise da implantação de uma política.....	44
1.1.1. Estrutura organizativa do Projovem Campo – Saberes da Terra: histórico e escalas de poder.....	45
1.1.2. Eixos articuladores, princípios políticos pedagógicos e proposta curricular do Projovem Campo: uma análise do projeto político pedagógico construído pelo MEC via SECAD.....	50
1.1.3. Plano de metas e conquistas a nível nacional.....	57
1.2. Estado, políticas públicas e Educação do Campo.....	71
1.2.2. Política pública e política social: como instrumento da sociedade civil e da sociedade política.....	78
1.2.3. Da luta à implantação da política: a Educação do Campo como demanda.....	83
CAPÍTULO - II O PROCESSO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO DA MOBILIZAÇÃO POR EDUCAÇÃO EM ÁREAS RURAIS NA PARAÍBA: A IMPLANTAÇÃO DO PROJovem CAMPO – SABERES DA TERRA.....	90
2.1. A mobilização e luta por terra e por educação na Paraíba.....	94
2.1.1. A luta por Educação na Paraíba.....	102
2.2. A implantação do Projovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba: as relações sociais e os sujeitos envolvidos.....	111
2.2.1. Elaborando um projeto local para uma política pública nacional: o caso do Projovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba.....	112
2.2.2. Organização, infraestrutura e funcionamento do programa na Paraíba.....	128
CAPÍTULO III - PROPOSTAS EDUCATIVAS E LUTAS SOCIAIS NO CAMPO: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO RESPOSTA DO ESTADO	152
3.1. O trabalho como princípio educativo: um olhar sobre a educação para áreas rurais.....	155
3.1.1. O Projovem Campo enquanto política pública à luz do pensamento de Gramsci e Lukács.....	160
3.1.2. Da teoria à prática: as experiências educativas dos movimentos sociais no campo.....	171
3.2. O papel dos movimentos sociais, pesquisadores e políticas públicas na construção da Educação do Campo.....	178
3.2.1. Educação do Campo em construção: as lutas sociais em movimento.....	179

3.2.2. O Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo: a incorporação à luta por educação dos pesquisadores e estudiosos do campo.....	186
3.3. As políticas públicas no Brasil e a possibilidade de construção de uma educação diferenciada para o campo.....	192
3.3.1. Políticas Públicas no Brasil: educação em foco.....	195
3.3.2. A apropriação da demanda da classe trabalhadora e a construção de programas sociais como forma de subordinação do trabalhador aos ditames do Capital: um processo histórico.....	200
CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA “MIRA” DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO RURAL NO BRASIL	208
4.1. A distribuição desigual da terra e do acesso à educação no campo brasileiro: a classe trabalhadora em perspectiva	210
4.1.1. O conceito de classe trabalhadora no campo: os sujeitos da luta por Educação do Campo.....	212
4.1.2. Formação territorial no Brasil e a distribuição desigual de terras.....	218
4.1.3. Distribuição desigual e combinada da educação no campo brasileiro.....	230
4.2. Desenvolvimento rural e as relações escalares de poder: a apropriação de uma demanda pelo Estado.....	239
4.2.1. Uma leitura crítica do modelo de desenvolvimento do capital.....	241
4.2.2. O desenvolvimento Rural e as políticas do Novo Rural: como entra a Educação do Campo nesse modelo de desenvolvimento.....	244
4.3. A apropriação de uma demanda e a dupla faceta do Estado.....	249
4.3.1. O Banco Mundial e o controle social do capital: traçando estratégias para a educação em áreas rurais no Brasil.....	250
CAPÍTULO V - ESCALAS GEOGRÁFICAS, CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E USO DO DISCURSO NA ATUALIDADE DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA.....	262
5.1. A construção de escalas geográficas de estruturas de poder “desde cima” e de contra-poder “desde baixo”.....	267
5.1.1. A metodologia de análise escalar: uma ferramenta na compreensão das relações de poder e dominação na lógica do capital e de contra-poder e resistência na lógica dos movimentos sociais de luta pela terra	270
5.1.2. A construção escalar de poder “desde cima”: o caso do ProJovem Campo na Paraíba.....	279
5.1.3. A construção escalar de poder “desde baixo”: a insubordinação da classe trabalhadora frente aos projetos do Estado e a construção de contra-poder.....	292
5.2. Autonomia relativa, autonomização e graus de autonomia por meio de programas de políticas públicas do Estado: a Educação do Campo em disputa.....	300
5.2.1. Autonomia relativa, autonomização e autodeterminação: uma perspectiva desde o marxismo.....	304

5.2.2. A ocupação do Estado e a apropriação de seus programas e projetos de políticas públicas pelos sujeitos “desde baixo”: entre a subordinação e a autonomização.....	314
5.3. A atualidade da questão agrária no Brasil como fruto e construto das escalas de poder, processos de autonomização e discursos outros: na busca do projeto político da Educação do Campo.....	323
5.3.1. A atualidade da questão agrária sob a ótica da luta por Educação do Campo: recreação e forma de vida camponesa.....	325
5.3.2. Elementos e espaços em disputa na questão agrária brasileira hoje: uma análise do discurso no material didático-pedagógico do Projovem Campo – Saberes da Terra.....	331
5.3.2.1. <i>Desconstruindo discursos dominantes para a construção de discursos outros: os sujeitos e sua forma de produção como espaços em disputa na questão agrária hoje.....</i>	<i>335</i>
5.3.3. A Educação do Campo e seu projeto político: outras ideologias, outros discursos, outras escalas.....	345
Considerações Finais.....	350
ANEXOS	359
Referências	366

Apresentação

O interesse de tentar entender a geografia da luta pela terra e pela reforma agrária na Paraíba, por meio da ação educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) surgiu ainda na graduação quando participei como bolsista PIBIC/CNPq no projeto intitulado “Geografia e Educação do Campo nos Assentamentos do MST em Mari – PB”, o que contribuiu de forma significativa na apreensão da proposta educativa do Movimento e da Educação do/no Campo atrelado à realidade paraibana.

Essa pesquisa possibilitou o desenvolvimento do trabalho de conclusão do Curso de Bacharel em Geografia junto ao Departamento de Geociências da UFPB, intitulado: “Geografia do MST na Paraíba: a luta por uma educação do/no campo no processo de territorialização do assentamento Zumbi dos Palmares”. Nesse momento de construção da pesquisa realizamos um estudo da proposta educativa do MST na Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares e a sua relação com a formação territorial desse assentamento, localizado no município de Mari, na região da Mata Paraibana.

Encontramos na Escola Zumbi dos Palmares grandes dificuldades de funcionamento, decorrentes, principalmente, da falta de infraestrutura apropriada para as atividades escolares; da escassez de equipamentos, tanto para a preparação das aulas como para o bom funcionamento das mesmas, tais como computadores¹, impressoras, internet, carteiras, mesas; da existência de turmas multisseriadas, ou seja, de turmas formadas por alunos em mais de um nível escolar; assim como também as dificuldades relatadas pelas professoras e direção da escola (OLIVEIRA, 2007), vinculadas ao atraso permanente por parte da prefeitura municipal de Mari, na entrega da “merenda escolar”.

Também, encontramos empecilhos para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada, foram: o acesso dos alunos/alunas assentadas e professores à escola e, por fim, a inexistência de formação político-pedagógica dos sujeitos, tanto por parte do MST como pela prefeitura municipal de Mari, na busca de uma educação diferenciada.

Mas, ao mesmo tempo constatamos na Escola Zumbi dos Palmares um processo de luta por uma educação, não só de qualidade, mas também por uma educação para a emancipação do trabalhador do/no campo. Essa proposta de educação partiu do MST por meio de práticas pedagógicas contempladas no projeto político-pedagógico (PPP) da escola e que buscavam fortalecer a identidade dos seus próprios sujeitos, os sem-terra, e resgatar a história e memória da classe trabalhadora no campo. A Secretaria de Educação Municipal

¹ Ainda se roda prova em mimeógrafo; quando se tem esse equipamento na escola é porque se conseguiu há pouco tempo e depois de muitos esforços.

de Mari, responsável legal pela escola resistiu em pôr em andamento essa proposta. Porém, a principal dificuldade foi o fato dos professores não conhecerem a realidade vivenciada pelos seus alunos/as durante a luta pela terra que junto às suas famílias protagonizaram para conquistar a terra de vida e de trabalho que hoje o assentamento é para eles. Isso repercutiu negativamente, na valorização do conhecimento das famílias trabalhadoras rurais sem-terra no processo de ensino-aprendizagem.

O que conseguimos apreender na construção dessa pesquisa de conclusão de curso de graduação foi que em escala local um processo de transformação da escola estava em curso, com plena participação das mães, pais, diretores e militantes do MST na melhoria das condições educacionais do/no campo. E que a âmbito nacional se consolidava nesse momento, meados de 2007, um grande movimento por uma educação diferenciada e de qualidade no campo, a luta por Educação do/no Campo, onde os movimentos sociais de luta pela terra tinham protagonismo, entretanto essa luta já chegava à abranger toda a diversidade camponesa no Brasil, sua cultura e seus saberes.

A conclusão do trabalho final do curso de graduação nos deu subsídios para elaborar uma proposta de pesquisa no nível de mestrado que pretendeu analisar o processo de territorialização da luta por uma educação diferenciada do MST no estado da Paraíba. Entendemos o processo de territorialização como a construção de territórios para além da conquista da terra, mas também pela conquista de escola/educação de qualidade. É a partir da educação que a identidade da classe trabalhadora sem-terra pode permanecer e se ampliar na Paraíba.

As questões que permearam a nossa análise durante a construção da dissertação de mestrado passaram por analisar essas propostas educativas que se formavam no interior do paradigma da Educação do Campo no interior da estrutura organizativa do MST e das suas escolas no estado da Paraíba. Nos questionamos: quais são as bases ideológicas que fundamentam essas pedagogias construídas em Movimento? De que forma ela contribui na construção da identidade sem-terra e da classe trabalhadora rural camponesa hoje? E de que forma essa educação incide na construção dos territórios do MST no estado?

Conseguimos nesse momento destacar o descompasso educativo histórico/espacial da educação para as famílias que vivem e trabalham no campo nas diferentes escalas geográficas (nacional, regional, estadual e municipal), identificando que as taxas de analfabetismo no campo, não só são superiores às taxas de analfabetismo na cidade, assim como também que elas se ampliam quando consideramos as escalas municipais na Paraíba.

Considerando, nesse momento, como objeto de estudo as escolas em áreas de assentamentos rurais do MST no estado da Paraíba (de 37 assentamentos liderados pelo MST no estado apenas 10 possuem escolas), analisamos por meio do processo de territorialização do Movimento a luta para além da terra, a luta pela educação de qualidade nas áreas de assentamentos rurais do MST no estado.

No decorrer da pesquisa de mestrado pudemos observar que a construção de escolas do e no campo na Paraíba é um processo muito incipiente. Percebemos que, nos assentamentos do MST onde existe escola, a infraestrutura das mesmas é totalmente inapropriada para o atendimento ao seu alunado, e se levarmos em consideração o seu pequeno número nos deparamos com que a luta e a mobilização pelo acesso a educação da classe trabalhadora no campo na Paraíba, ainda tem uma longa jornada de conquistas.

A construção da dissertação de mestrado e o ingresso na participação da implantação Programa de Política Pública em Educação do Campo o ProJovem Campo – Saberes da Terra, como coordenadora de polo, na Paraíba, na tentativa de contribuir com a construção prática de uma educação de qualidade para as escolas do campo, nos deu suporte questionador para a construção de um projeto de doutorado, que deu origem à construção dessa pesquisa, que hoje apresento como tese de doutoramento.

Em um ano de experiência como coordenadora de polo nesse Programa pude participar desde dentro de uma política das ações em educação do campo, essa perspectiva se mostrou interessante para o aprofundamento por meio de uma pesquisa, ao mesmo tempo, que se mostrou angustiante aos olhos de quem acredita na mudança da base social por meio da educação.

Ver o modelo de educação para o campo, o qual acreditava ser o modelo possível para uma transformação social e da condição que os trabalhadores rurais no Brasil se encontram submetidos, sendo transformado em algo precário, ineficiente, subordinativo, entre outras tantas palavras que poderíamos citar aqui, foi no mínimo desestimulante, angustiante e revoltante.

Esse vivenciar da prática, que foi também de revolta com o mal funcionamento de um programa que se dizia estar direcionado para a construção da Educação do Campo, nos instigou, nesse momento, a construir a pesquisa de doutorado voltada para a análise da implantação de um programa do Estado, o ProJovem Campo. Uma análise realizada, a partir de um olhar geográfico voltado para a questão agrária que se desenrola nesse entorno, no sentido não só de demonstrar dados e fatos do funcionamento do programa, mas no sentido de nos questionar: o que podemos fazer para que essa situação, de

implantação de um programa que desqualifica as propostas educativas da Educação do Campo, não continue se repetindo?

Como a discussão de implantação de funcionamento de um Programa pode contribuir no fazer diferente do Estado e das organizações sociais? Na construção de políticas diferentes? E se constatarmos que não são as políticas ou o Programa o caminho mais certo a ser tomado para a construção dessas práticas educativas? Como podemos pensar em um outro caminho? Essa pesquisa vem em primeiro lugar para dizer que não podemos permanecer com o que está posto, porque o que temos não basta, não dá conta, não é o que os sujeitos do campo querem para a educação construída para essas áreas.

E mais ainda, a pesquisa investigativa de denúncia e de comprometimento com a causa, pode contribuir não só para mostrar novos caminhos diante dos que não deram certo, mas de por para fora, mostrar a cara, de quem faz errado nesse país, de quem são os interesses que existem por trás de uma política que não dá certo.

É com esse histórico de pesquisadora, que ainda nos incomoda: porque até hoje não foi possível reduzir as taxas de analfabetismo no campo brasileiro e reverter o descompasso educativo nesse espaço? Se países da América Latina como Cuba, Venezuela e Bolívia conseguiram erradicar o analfabetismo, como atesta relatório da UNESCO² de 2014. Porque a educação ofertada no campo leva os saberes do urbano até essas escolas? Porque não se permite que o modelo de educação construído pelos movimentos sociais no campo seja incentivado como prática a ser espalhada para as demais áreas? Porque ao contrário da luta por educação para áreas rurais o que temos é o fechamento massivo de escolas no campo? Porque no lugar desse modelo de educação se oferta políticas de inclusão no mercado e formação de mão de obra técnica? De quem é o interesse nisso tudo?

² <http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2014/11/09/unesco-atesta-cuba-venezuela-bolivia-o-analfabetismo-foi-erradicado/>

Introdução

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças.
(Mészáros, 2005)

Essa pesquisa busca, primeiramente, contribuir com os estudos referentes à atualidade da questão agrária no Brasil. Essa busca se faz pela inquietação diante do modelo de desenvolvimento que se instaurou no campo brasileiro e pela série de conflitos gerados por ele, neste caso, no âmbito da Educação do Campo. Em um país como o Brasil, marcado pela desigualdade social, e mais ainda, pela distribuição desigual da riqueza e dos direitos, entre os seus espaços (rural e urbano), a questão agrária se apresenta de forma atual e complexa.

Apesar de ser um país onde o setor agrário ocupa um papel de destaque, o Brasil ainda não conseguiu resolver os problemas sociais no espaço rural, o analfabetismo e a não oferta de educação de qualidade para o campo é um desses problemas. A lógica da expansão do capital no campo impõe um modelo de desenvolvimento que amplia a distância entre as classes sociais e desconsidera a igualdade de direito entre os povos, como o direito à educação para e dos próprios sujeitos do campo.

As relações de trabalho nesse espaço agrário são marcadas por uma combinação contraditória de relações não-capitalistas de produção (no entanto, servindo à reprodução do capital), com relações capitalistas de produção precarizadas e excludentes (OLIVEIRA, 2007). Se utilizando do trabalho do camponês para a produção do alimento, o qual agora é transformado em mercadoria como valor de troca.

Devemos destacar ainda que essas relações não capitalistas são redimensionadas pelas diretrizes do padrão hegemônico de desenvolvimento rural que determina a adoção de formas de produção, de insumos, de tecnologia, de rotinas e de relações de produção, que não respondem historicamente aos anseios da autonomia e da preponderância da organização familiar do trabalho camponês (THOMAZ JÚNIOR, 2009).

Esse modelo de desenvolvimento possui ainda relações de trabalho como as dos “bóias-frias”, por exemplo, no corte da cana-de-açúcar, a qual é paga como trabalho temporário/sazonal, ou seja, o pagamento não se converte em salário, por não haver uma periodicidade.

Mais que isso, o capital utiliza a mão-de-obra desse camponês, de forma sazonal no trabalho do corte da cana, que nesses momentos se convertem em bóias-frias, sendo assim, ora eles são camponeses ora eles são trabalhadores rurais, sendo o mesmo sujeito. Após o ciclo produtivo dessa cultura, os camponeses retornam às suas moradas e se mantêm ali até que o capital necessite novamente de sua força de trabalho.

Segundo Thomaz Júnior (2009), nesse processo de deixar de ser camponês e vivenciar o universo clássico do trabalhador proletário (com ou sem vínculos formais, ou externalizando, no limite, a plasticidade do trabalho constantemente redesenhada) esse sujeito participa de inúmeras formas de subordinação e de dominação de relações hegemônicas capitalistas.

Já as relações sociais e culturais no país que por muito tempo foram escondidas, usurpadas, liquidadas, por um processo de colonização onde o padrão de cultura era branco, cristão e europeio, agora são apropriadas e de forma fetichizada trazidas para esse padrão de sociedade onde tudo vira mercadoria, inclusive a cultura.

Os saberes populares, parte da cultura camponesa, são inseridos no mercado como uma mercadoria como qualquer outra. Como as ervas naturais, os chás para cura de doenças, o alimento e a forma de sua utilização, tudo agora posto como algo novo, e não como crenças milenares, que passam de geração para geração. Tudo com objetivos de inserção do camponês a um mercado competitivo e desigual ou de marginalização manifesta.

A relação tensa, mas complementar, entre camponês e natureza é transformada pelo Estado, por meio de ações, programas e políticas públicas, em desenvolvimento sustentável, uma forma que o capital encontrou de abrir as cercas de comunidades camponesas e adentrar, reduzindo os conflitos, nesses territórios.

Seguindo essas estratégias de mercantilização, as formas de produção e reprodução da vida camponesa são transformadas em agricultura familiar, e o camponês é transformado em agricultor familiar, onde o objetivo maior é a inserção ao mercado. Mercado esse, competitivo e desigual, onde quem não se enquadra é expropriado, explorado e/ou excluído desses espaços, e lançados, ou viver nas cidades, ou a permanecerem sem o acesso aos direitos básicos da vida como saúde, infraestrutura, educação, etc.

Essa inserção se dá, principalmente, sob formas de cooperativas e associações, que, para se inserir, o camponês deve acompanhar as linhas de créditos, comprar os pacotes tecnológicos, seguir o modelo de produção e cultivo dado pelos extensionistas, e manter a

quantidade de produção no nível exigido. Quem não mantém esse padrão está fora do mercado. Lembrando ainda que esse mercado estará competindo com os grandes produtores, que possuem maiores linhas de crédito e financiamento disponibilizados pelo Governo.

Porém, esses sujeitos, seja ele camponês, seja ele agricultor familiar, entre outros desdobramentos dessa classe trabalhadora no campo, não estão calados e quietos assistindo essa apropriação, realizado pelo capital, das suas formas de reprodução de vida. Eles resistem, se organizam, e se mobilizam de diferentes formas no campo. A década de 1990 foi marcada pelos movimentos sociais de luta pela terra, entre outras bandeiras de luta, e suas manifestações em todo o Brasil. Foi marcada também por grandes conquistas destes sujeitos em relação à Reforma Agrária no país.

A entrada do século XXI foi marcada por outras formas de resistência e de luta, seja pelo reconhecimento da luta de classe, seja por manifestações pelo reconhecimento de identidades outras no campo, esse espaço se movimenta, luta e demanda do Estado políticas de reconhecimento e de investimento nessas áreas.

Sendo assim, essa classe se recria e se reproduz no campo, às vezes se submetendo à inserção ao mercado para permanecer no campo, e por outras vezes resistindo e fechando as portas a esse modelo de desenvolvimento no enfrentamento direto contra o capital.

É esse o campo e os sujeitos que enxergamos em nossa pesquisa, sujeitos diversos lutando, resistindo e se recriando, enquanto camponeses, e, portanto, enquanto classe trabalhadora no campo. Ao mesmo tempo, realizando toda essa dinâmica, contra os ditames do capital e cercado de formas de subordinação a esse modelo de desenvolvimento. Nesse contexto, os programas e políticas públicas têm se mostrado como espaço em disputa, pois, ao mesmo passo que têm sido uma das principais formas de subordinação desses trabalhadores, elas são também espaços de conquistas e de construção de autonomia relativa.

É desta forma que essa pesquisa visa contribuir não só com os estudos teóricos e acadêmicos sobre o tema, mas também, contribuir com o enriquecimento de práticas e alternativas de resistência no campo, construindo assim uma leitura das relações sociais da questão agrária no Brasil.

Diante disso, a proposta de tese a ser construída no decorrer do trabalho de doutorado em geografia é que o Estado, ao longo dos anos no Brasil, foi se apropriando de propostas educativas que surgem de demandas reais da classe trabalhadora no campo e dos

movimentos sociais de luta pela terra, por meio de projetos reformistas, servindo, primeiramente, para a ampliação e subordinação do trabalhador ao capital.

Para isso temos como primeira mediação da pesquisa a Educação do Campo que segundo Caldart (2012):

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (p. 259).

Em nosso caso, a Educação do Campo é entendida sempre no contexto de uma reflexão mais ampla sobre a Questão Agrária, e é a partir da compreensão de esta categoria de análise, em torno do que nos menciona Caldart et al (2012) acima, que o objetivo geral dessa pesquisa pode ser formulado da seguinte forma: analisar a implantação do programa do Governo Federal de educação para áreas rurais o ProJovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba (2010-2011), colocando-o à luz das totalidades que o envolvem como: a recuperação dos fundamentos iniciais das propostas educativas da Educação do Campo; o desenvolvimento desigual e combinado no campo, que distribuiu de forma desigual o acesso à educação; as formas de controle das instituições internacionais do capital; o processo histórico de apropriação do Estado por meio de programas e políticas públicas das demandas da classe trabalhadora no campo por educação e a sua consequente transformação em formas de subordinação; a construção de estruturas escalares de poder “desde cima” e desde baixo como processos de subjetivação; a construção de autonomia relativa por meio de processos de resistências camponesa “desde baixo”; uso do discurso como apropriação de subjetividades do modelo de desenvolvimento do capital; entre outros. Na sequência detalhamos quais são os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa.

A mediação da pesquisa

Temos como mediação fundamental, para a abordagem da questão agrária no Brasil, a Educação do Campo. Esse paradigma que nasce das lutas sociais no campo, por uma educação diferenciada para as áreas rurais, principalmente nos territórios dos

movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, desde finais da década de 1990. E que, nas últimas décadas, vem ganhando espaço no debate acadêmico e nas políticas de Estado.

Os conflitos em torno da luta por uma educação de qualidade, que respeite e valorize as ações dos sujeitos de luta pela terra, se tornou um dos debates centrais travados em torno da questão agrária brasileira nos últimos anos. Essa se torna uma das bandeiras primeiras dos movimentos sociais de luta pela terra ao construir seus territórios rurais, acampamento e assentamentos. Nos acampamentos do MST, por exemplo, tem-se a política de, antes mesmo de se construir os barracos de lonas individuais, se construir um barracão onde funcione a escola.

As práticas educativas estabelecidas nesses espaços, as escolas dos movimentos, se mostravam como algo novo, até a década finais da década de 1990, não por estar criando novas pedagogias nessas escolas (CALDART, 2004), mas por recriá-las a partir de seus saberes, da sua cultura, de sua identidade, e mais que isso, por estar sendo posta em prática pelos próprios sujeitos da história. Ou seja, os coordenadores, professores, os educandos eram partes de um todo, no processo de luta, que se mostrava como uma luta histórica.

Essas escolas passaram a ser chamadas de Escolas Itinerantes. Localizadas em áreas de acampamento, elas acompanham a luta das famílias de acordo com a dinâmica do próprio acampamento, o qual segue a dinâmica da luta pela terra, de despejos, de reintegração de posse, de acampar na beira da estrada, enfim de ser itinerante.

A percepção, dos próprios sujeitos em luta, de que a educação se fazia como necessidade primeira para que ocorresse a mudança social almejada, não só nos acampamentos, por meio das recentemente denominadas Escolas Itinerantes, fez com que tal bandeira de luta ocupasse as ruas de Brasília, ainda em 1997, no I Encontro Nacional para a Educação na Reforma Agrária. Nesse momento de construção do I ENERA, já houve uma grande participação de pesquisadores nessa área, não só auxiliando na construção do evento, mas também reunindo ideias, pensamentos, ideologias, práticas, desses movimentos sociais, e construindo documentos que se tornariam base para a implementação de políticas públicas nesse âmbito.

O I ENERA marca assim a entrada da Educação do Campo, primeiramente chamada de *Educação Básica do Campo*, como pauta das políticas públicas do Estado. E o marco desse reconhecimento foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em 1998. Que passou a atender cursos de alfabetização e Fundamental, inicialmente, em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, com parcerias com Instituições de Ensino em todo o país.

Nesse evento surgiu a ideia da construção da I Conferencia Nacional de Educação do Campo, momento no qual são construídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Tal reconhecimento pode ser visto por meio: do disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação; e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002.

É em meio a esse debate que a nossa pesquisa se propõe a caminhar na contribuição dos estudos no âmbito da questão agrária no Brasil, tendo como mediação a Educação do Campo enquanto demanda dos movimentos sociais e propondo uma leitura crítica sobre a construção de políticas públicas nesse âmbito.

O recorte do objeto de análise da pesquisa

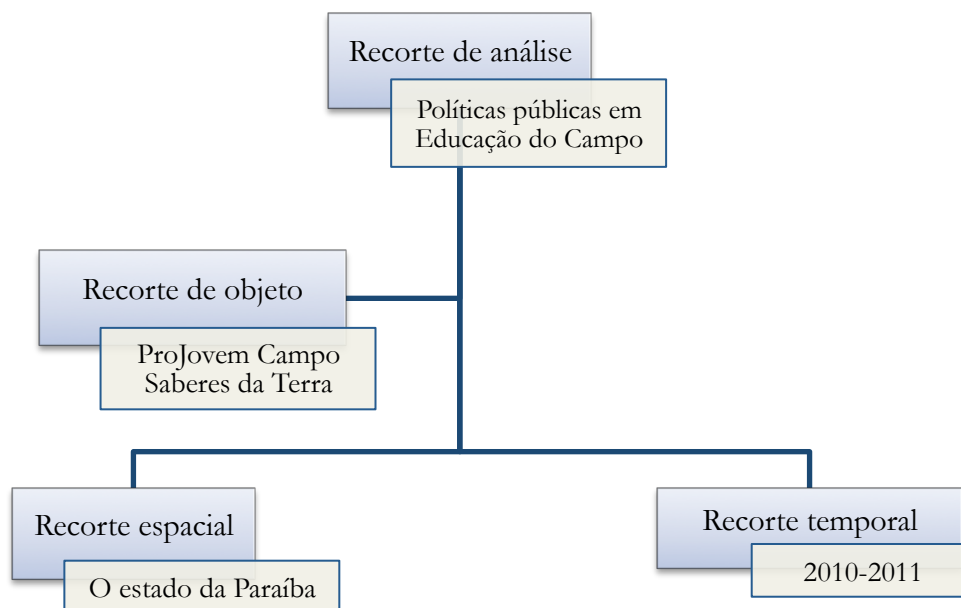
Dentro desse todo que é a Educação do Campo, existe um conjunto de opções de *recortes de análise*, de objeto, de tempo e de espacialidade. No âmbito da Educação do Campo os recortes de pesquisa podem ser os mais variados, como: a educação construída pelos movimentos sociais; a educação do campo enquanto uma ruptura teórica de paradigma de Educação Rural para a Educação do Campo; o levantamento de práticas junto às demais áreas rurais, que não as de Reforma Agrária; o enfoque das políticas públicas em Educação do Campo, etc.

O nosso recorte de análise foi feito dentro do âmbito das políticas públicas em Educação do Campo. Dentro desse recorte de análise teríamos outro leque de opções de recortes de objeto, os quais poderiam ser, entre outros: o funcionamento do Pronera; os cursos superiores neste mesmo Programa; analisar como nascem as políticas públicas em Educação do Campo em nível nacional; o surgimento de novas políticas como o PRONACAMPO e o PRONATEC; analisar o ProJovem Campo Saberes da Terra, etc.

O nosso *recorte do objeto*, é o programa de política pública em Educação do Campo o ProJovem Campo – Saberes da Terra, o qual foi implantado em diversos estados. No entanto, o nosso *recorte espacial* do objeto foi sua implantação na Paraíba.

Como *recorte temporal* temos o período de implantação e funcionamento do primeiro projeto no estado, o qual foi aprovado para o período letivo de 2008-2009, no entanto, foi implementado (por uma série de motivos que veremos no decorrer da pesquisas) apenas em 2010-2011. No organograma abaixo podem ser vistos os elementos de recorte do objeto da pesquisa de forma esquemática.

Organograma de recorte do objeto de análise da pesquisa



*Elaborado pela pesquisadora.

O método

O método de interpretação da questão agrária nessa pesquisa é o que tem como suporte a concepção materialista histórica e dialética, o qual nos permite considerar o movimento da história de qualquer processo social a partir do seu concreto vivido – as turmas do ProJovem Campo na Paraíba – e as contradições que deram lugar e sustentam esse concreto: a luta de classes no campo e a subordinação do trabalhador rural ao capital por meio de políticas públicas.

Segundo Ianni (1988), este método permite, ainda, “o estudo das contradições das relações sociais, o conflito e a luta entre as classes” (p. 08) a partir do real concreto. Por isso, partimos das análises feitas por Karl Marx (1859) em “Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política” e sua máxima afirmativa: “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso” (MARX, 1859).

Marx (1859) explica que, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

É esse movimento que tentamos construir nessa pesquisa: trazer em um primeiro momento um concreto que se apresenta de forma caótica, cheio de elementos do real, que para nós é a implantação e funcionamento geral do ProJovem Campo na Paraíba, como ponto de partida, e se mostrando em uma representação abstrata. No entanto, são essas determinações abstratas que nos irão permitindo construir um arcabouço teórico nos fazendo, assim, retornar a esse concreto (a essa implantação do Programa), e ir reproduzindo esse concreto via pensamento/reflexão/análise. Ou pelo menos esse é o nosso projeto.

Para a contribuição a esse método, na Geografia, tem nos ajudado a pensar dialeticamente, o olhar sobre uma estrutura escalar de poder. Essa estrutura nos permite passar do real concreto para a totalidade por meio de escalas geográficas, como representações/abstrações que nos ajudam a aproximar o nosso objeto de pesquisa, da formação da nossa sociedade e, portanto, da questão agrária que essa sociedade deu origem.

Entendemos que esse pode ser um caminho frutífero porque a implantação e os problemas de funcionamento do ProJovem Campo, expostos no primeiro capítulo, em um primeiro olhar, pode não nos dizer muita coisa sobre a totalidade da sociedade e das relações nela estabelecidas, como sobre a questão agrária no Brasil. No entanto, ao enxergar esse ponto de partida como processo de um todo – decorrente de múltiplas determinações, de múltiplas relações sociais, estabelecidas em diversas escalas geográficas de poder, relações essas estabelecida entre os sujeitos em um determinado espaço, o campo, e em uma sociedade, a capitalista – entendemos que a implantação desse modelo de educação, nas áreas rurais, por meio de políticas públicas, não só mostra a realidade da educação precarizada ofertada no campo, assim como também a subordinação dos trabalhadores rurais ao modelo de desenvolvimento do capital no campo, por meio do modelo de formação estabelecido por esses processos educativos.

Portanto, partimos do real, o colocamos como processo histórico em uma determinada sociedade, e retornamos a ele por meio de teorias que nos ajudam a entender esse real que agora se apresenta de forma mais complexa.

Primeiras mediações teóricas

No decorrer dessa pesquisa se perpassam uma série de conceitos que nos ajudam a entender esse real concreto, alguns apenas são pontuados e pouco aprofundados, pois para nós não se mostraram como conceitos-chave para o entendimento do nosso objeto. Outros se mostram como conceitos centrais da pesquisa, pois eles vão caminhar junto com o desenvolvimento da pesquisa do início ao fim, e vão ser retomados várias vezes na construção do texto, desde uma primeira mediação teórica mais próxima do real. São a esses conceitos e aos principais teóricos destes conceitos que iremos nos remeter agora.

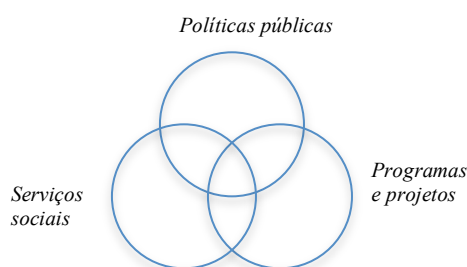
Educação do Campo: estamos entendendo esse conceito de forma ampla, como uma categoria de análise da situação e das práticas em educação dos trabalhadores do campo. E dentro de um contexto histórico e espacial específico: a formação do espaço agrário brasileiro e os impactos das transformações sofridas nesse espaço em finais da década de 1990, com a entrada do capitalismo neoliberal no campo brasileiro, e as aberturas do Estado ao Agronegócio. Desta forma estamos entendendo segundo Caldart et al (2012) que os objetivos e sujeitos da Educação do Campo, “a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (p. 259).

Outra concepção importante no entendimento da amplitude do conceito de Educação do Campo é da abrangência dos sujeitos que lutam, demandam e a constroem enquanto proposta educativa: “quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político...” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 26)

A terceira e última concepção que gostaríamos de colocar como centro do nosso entendimento desse conceito é a de que a luta social travada em torno da Educação do Campo não é uma luta por qualquer educação. Se organiza hoje no campo por uma educação construída por e a partir dos próprios sujeitos que conformam essa luta, como diz Caldart (2012) “a Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (p. 263. Grifos do autor).

Programas e Políticas Públicas: A concepção gramsciana de Estado ampliado, formado por sociedade civil e sociedade política, servirá como pano de fundo ao nosso entendimento do que significam os programas e políticas públicas no interior do sistema capitalista, reconhecendo que existe uma forte presença da intervenção do Estado na economia e a existência de contradições secundárias no seio do próprio Estado, nas quais os interesses da sociedade se fazem presentes. Ou seja, no interior da concepção de Estado ampliado, estamos entendendo que as ações sociais do Estado são espaços em disputa pela luta de classes. Representam espaços de hegemonia e de contra-hegemonia.

Esta forma estamos entendendo os programas e as políticas públicas no interior do conjunto de ações sociais públicas. A autora Kauchakje (2008) nos ilustrou uma melhor compreensão desse conjunto de ações:



*Desenho esquemático da autora Kauchakje (2008).

Nessa interpretação as ações sociais públicas do Estado podem assim ser divididas em políticas públicas, serviços sociais e programas/projetos. Onde por vezes essas ações atuam juntas ou são uma só. Ao se diferenciarem, para esta autora, a política pública seria os instrumentos de ação do governo a serem desenvolvidos em programas, projetos e serviços de interesse da sociedade, podendo ser consideradas como um desenho, uma arquitetura planejada dos direitos garantidos em lei. Os programas e projetos são planos constituídos por um conjunto de projetos e iniciativas que se articulam e se complementam com vistas à obtenção de resultados num tempo definido. E os serviços sociais são

voltados à execução das atividades planejadas em programas, projetos e locais específicos para o atendimento de necessidades e demandas da população. (KAUCHAKJE, 2008)

Outra diferenciação que se nos faz importante aclarar é entre política pública e política social. A política social é um gênero da política pública, segundo Pereira (2008) fazem parte deste gênero todas as políticas que requerem a participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade no planejamento e execução de procedimentos e metas voltados para a satisfação de necessidades sociais. Enquanto a política pública, mais abrangente, não é uma referencia exclusiva ao Estado, refere-se à coisa pública, ou seja de todos, para todos e que compromete todos, inclusive a Lei que está acima do Estado, no atendimento de demandas e necessidades sociais.

Sendo assim embora a política pública seja regulada e frequentemente promovida pelo Estado, ela também engloba demandas, escolhas e decisões privadas, podendo (e devendo) ser controlada pelos cidadãos.

Uma concepção que nos chamou a atenção, ao se diferenciar das visões mais gerais sobre esse conceito, foi a que entende que a totalidade e universalidade da política pública (ao possuir dimensões que ultrapassam os limites do Estado, dos coletivos ou corporações sociais, e do indivíduo isolado) contraria a ideia de que para a política ser duradoura e sobreviva a diferentes mandatos governamentais, deva se transformar em “política de Estado”, por oposição a “política de governo”. Contraria porque o que garante a inviolabilidade de uma política é o seu caráter público, que não é monopólio do Estado, assentado na sua legitimidade democrática e na sua irredutibilidade ao poder discricionário dos governos.(PEREIRA, 2008)

Mais do que nortear nossas análises essa última concepção nos faz refletir sobre os conflitos gerados no interior dessa discussão, a qual se nos mostra, a partir dessa concepção, como desnecessária ou pouco relevante ao discutir política pública, entendida sob uma concepção mais ampla.

Classe trabalhadora rural: esse conceito é utilizado nessa pesquisa sob uma perspectiva dos sujeitos, pois é essa classe trabalhadora no campo que o ProJovem atende. Uma classe trabalhadora entendida sob uma perspectiva ampliada, desde que ela abarca uma diversidade de sujeitos no campo hoje que se recriam por meio do trabalho camponês na terra. E ainda, marcada por uma plasticidade do mundo trabalho no campo que subordina esses trabalhadores ao Capital por meio do trabalho abstrato, mas que contraditoriamente os ajudam a resistir nessa mesma terra.

Essa classe é formada pelos trabalhadores e trabalhadoras que foram excluídos ou postos em reserva, ou ainda inseridos de forma precária, em relações de trabalho que surgiram, principalmente, durante uma fase de desenvolvimento do capital rentista no Brasil, o qual se deu de forma desigual/contraditória e combinada no campo, e que se agravou com o Capital em sua fase neoliberal.

A esse conjunto de pensamentos que embasaram o nosso entendimento de classe trabalhadora no campo hoje, acrescentamos ainda, que esta classe trabalhadora se organiza das mais diferentes formas – movimentos sociais, redes, associações, cooperativas, sindicatos rurais – em uma luta comum contra o capital. E o que os unifica, nas suas mais diversas expressões – faxinalenses, quilombolas, indígenas, trabalhadores rurais, camponeses – é a sua supressão/subordinação via capital.

Essa perspectiva de classe se inicia em autores clássicos como no próprio Marx (1983), Luckács (1989), Thompson (1987), mas também perpassa o pensamento de autores que atualizam o debate em torno desse conceito nessa mesma corrente marxista como Mészáros (2004), e no Brasil recebe a influência de autores que complementam essa perspectiva na atualidade da nossa sociedade como Antunes (1999) e Thomaz Júnior (2006).

Princípio educativo do trabalho: nesta pesquisa esse conceito é resgatado nos clássicos, Luckács e Gramsci, a partir da intrínseca relação entre educação e trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho que levaria a uma formação para a humanização é o trabalho ontológico. Onde o homem ao produzir produz a si mesmo.

Para Luckács (1981) a relação estreita entre teoria e práxis implica necessariamente o fato de que esta última sofra, nas suas formas sociais concretas de aparecer, em grau bastante elevado, a influência das ideias ontológicas que os homens têm a respeito da natureza. Sendo assim para ele essa educação e a proposta formativa não se dão apenas na escola, mas em outros espaços, os espaços de vida desses trabalhadores.

Gramsci nos ajuda a pensar essa relação, entre educação e trabalho, a partir da escola enquanto instituição de formação e em suas análises construiu o que ele chamou de escolas humanistas.

Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis. A crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo

caótico. A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devam pensar em preparar-se para o futuro profissional (GRAMSCI, 2000, p.32-33).

Este autor está entendendo a escola como um espaço político além de educativo, vendo assim que é por meio de uma escola unitária (que não separa o homem político do homem produtor) e da volta de uma escola humanista que encontraríamos a solução para a crise escolar vivenciada no seu tempo.

Sendo assim esses autores e suas teorias, que refletem as práticas do seu tempo e espaço, nos ajuda a pensar nas práticas cotidianas nas escolas no campo no Brasil hoje. A repensar os projetos formativos, e os caminhos tomados por essas práticas no interior das ações do Estado como o Projovem Campo.

Escalas geográficas: a primeira coisa que deve ser feita ao falar de escala geográfica é diferenciar essa escala da escala cartográfica. A escala cartográfica é aquela que serve de medida em distância em um mesmo mapa, cada mapa possui suas escala, a qual é escolhida pelo autor do mapa, entretanto, essas medidas são convenções matemáticas construídas e dadas.

Enquanto que as escalas geográficas são primeiramente construções sociais (González, 2005) e as mais comuns delas são: escala internacional, nacional, estadual, municipal e local. Desde essa perspectiva a localização escalar de funções político-econômicas, é algo histórico e geograficamente construído. Ou seja, a escala nacional, por exemplo, não é algo dado, e sim construído historicamente em uma trama que envolve relações de poder e forma de organização econômica.

Segundo González (2005), as escalas não devem ser entendidas como níveis ou capas do mundo social, é mais apropriado imaginar como elas se envolvem umas nas outras, como se mesclam e se hibridizam. Elas também não estão postas de forma hierárquica, ou possuem uma sequencia natural na ordem de sua existência.

Nesse sentido as escalas geográficas vão ser peça-chave no entendimento dos processos sociais que transcendem uma escala na implantação dos programas e políticas sociais como o Projovem Campo, que sai como implementação de uma escala global e nacional, passa por escalas estaduais, municipais, e chegam às comunidades locais. Nesse tipo de análise é preciso ainda estar atento para o que nos alerta González (2005): “o capital pode mover-se por onde queira sem atender a fronteiras ou limites de qualquer localidade”

(p. 45). Junta-se a isso as relações de controle de uma lógica territorial de poder que perpassam essas construções escalares.

Esse conceito ganha centralidade no último capítulo dessa tese, apesar, de ter aparecido de forma secundária nos capítulos anteriores e principalmente no capítulo quatro onde começamos a utilizá-lo de forma mais direta.

Autonomia relativa: esse conceito aparece nos primeiros capítulos da tese apenas como um conceito de segunda ordem, e de forma bem tímida, e em uma linguagem mais coloquial do termo autonomia. Apenas no quinto capítulo ele ganha força conceitual e analítica, aparecendo como conceito de mediação de primeira ordem. Esse fato decorre da aproximação a esse conceito nas experiências vivenciadas durante o intercâmbio de doutorado no México em torno das práticas educativas em comunidades camponesas.

Nesse vivenciar dessas práticas no México observamos que essas experiências de uma forma ou de outra estavam atreladas a processos de autonomização e de autonomia relativa que marcavam o bom andamento dessas práticas. Assim como nos seminários cursados no Posgrado en Desarrollo Rural da UAM-Xochimilco no qual estava matriculada durante o intercâmbio, sempre se tratava de processos de autonomização em espaços rurais e o papel da educação para esses processos.

Tudo isso nos instigou a repensar as práticas vivenciadas por meio da Educação do Campo no Brasil, sob a ótica de processos de autonomização, o que nos levou a um conceito de autonomia relativa no interior do marxismo, principalmente por meio da leitura dos trabalhos do professor Massimo Modonesi³, com o qual tive a oportunidade de debater sobre o conceito de autonomia posto à luz da realidade brasileira, em momento de análise dos avanços da pesquisa⁴, quando apresentei o que viria a ser o meu primeiro esboço do quinto capítulo dessa tese.

³ Autor italiano, com formação na *escola gramsciana*, doutor em Estudos Latinoamericanos, e atualmente atua como professor na UNAM - Universidade Nacional Autónoma do México.

⁴ O Posgrado en Desarrollo Rural da UAM – Unidad Xochimilco, trabalha com os alunos que já concluíram as disciplinas em um modelo de “Colóquio de avanços da tese”. Nessa metodologia de três em três meses os alunos se reúnem e apresentam um texto que mostra em que avançou a pesquisa durante o tempo que se passou em comunidade pesquisando. Nesse momento se monta uma banca avaliadora dos textos e da apresentação durante o Colóquio. Cada banca está formada por um leitor externo, um leitor interno e um leitor aluno, os textos são enviados à banca em torno de uma semana antes e durante o Colóquio todos possuem o mesmo tempo para comentar a pesquisa apresentada. Tive a oportunidade nesse momento de participar do Colóquio tanto como aluna leitora de um dos companheiros, como debatedora em todo o Colóquio, e como autora. Foi nesse momento que apresentei um esboço que viria a ser parte do meu quinto capítulo. Na minha banca participou a professora Dr. Sonia Comboni como leitora interna, professor Dr. Massimo Modonesi da UNAM como leitor externo, Alma Soto como aluna leitora e o meu tutor no México Luciano Concheiro que neste momento apenas acompanha a apresentação, pois já havia lido e dado suas contribuições nas reuniões de orientação sobre os caminhos dos avanços da tese.

Desta forma, o conceito de autonomia é entendido na nossa pesquisa como forma e processo de se tornar autônomo. É entendida, portanto, como caminho, e durante esse caminho experiências interessantes vão surgindo. São experiência de uma autonomia relativa, mas expressam importantes conquistas desses sujeitos “desde baixo”.

Sabemos das dificuldades em falar de processos de autonomia na realidade do campo brasileiro diante da forma de atuar dos movimentos sociais e demais organizações pressionando e demandando do Estado. Entretanto, se entendermos o conceito de autonomia a partir de sua processualidade e de sua relatividade (MODONESI, 2010) veremos que as próprias ações que passam por dentro do Estado geram importantes processos de autonomização em relação às formas de dominação e controle do capital.

Conceitos de segunda ordem

São aqueles conceitos que permeiam toda a pesquisa, mas, em uma perspectiva mais abrangente e como ligações com discussões mais universais. Servem para passar do particular ao universal. Dito de outra forma, servem para situar os debates para além de recortes muito específicos tentando se aproximar de um olhar sobre a totalidade ou pelo menos sobre como funciona nossa sociedade de forma geral. Alguns desses conceitos de segunda ordem irão permear toda a construção do texto, foi assim que escolhemos alguns deles para conceituá-los e posicioná-los frente à leitura do texto:

Lógica territorial e lógica do capital: estamos utilizando esse conceito duplo no sentido de explicar que as formas de controle/poder/subordinação sob a classe trabalhadora partem de duas lógicas de interesse, a lógica territorial de poder e a lógica de poder do capital. Que segundo Harvey (2010), em um primeiro momento, são lógicas que diferem entre si, mesmo que muitas vezes uma opere em função da outra. Para Harvey (2010), em primeiro lugar, as motivações e os interesses dos respectivos agentes dessas duas lógicas divergem. Este autor exemplifica essa divergência da seguinte forma:

O capitalista que dispõe de capital financeiro deseja aplicá-lo onde quer que possa haver lucro, e tipicamente busca acumular mais capital. Os políticos e homens de Estado buscam tipicamente resultados que mantenham ou aumentem o poder de seus próprios Estados diante de outros Estados. O capitalista procura as vantagens individuais e só é responsável perante seu círculo social imediato, ao passo que o homem de Estado procura vantagens coletivas, vendo-se restringido pela situação política e militar do seu Estado, sendo em algum sentido responsável perante uma comunidade de cidadãos ou, o que é mais

frequente perante um grupo de elite, uma classe, uma estrutura de parentesco ou outro grupo social. (p. 32)

O autor segue com essa descrição das ações dos agentes dessas duas lógicas para explicar os contrastes entre elas. No caso da lógica territorial de poder o envolvimento público, as políticas do Estado, estão abertas à discussão. Discute-se como tomar decisões específicas, como a de entrar em uma guerra ou não, em meio a diferentes interesses e opiniões dos homens de Estado entram em choque. Já no caso de processos geográficos de acumulação do capital são bem mais difusos e menos suscetíveis de decisões políticas explícitas nesses termos. (HARVEY, 2010)

Entretanto, as estruturações institucionais contidas no Estado têm um influente papel a desempenhar no estabelecimento do cenário da acumulação do capital. E é aí onde essas duas lógicas se juntam. Ou seja, quando o controle territorial é considerado um meio necessário da acumulação do capital.

Segundo Harvey (2010) em todo momento histórico-geográfico dado, uma ou outra dessas lógicas pode predominar, por exemplo a acumulação do controle sobre os territórios como fim em si tem claramente consequências econômicas, que podem ser positivas ou negativas da perspectiva da extração de tributos, dos fluxos de capital, da força da trabalho, das mercadorias. Perspectiva que se altera quando o controle territorial se faz necessário no processo de acumulação do capital.

Essa descrição de como agem essas duas lógicas nos ajuda a pensar de que interesses partem as ações do Estado, como, o Projovem Campo, que é uma pequena “ponta” desse processo que é, primeiramente, de controle e de subordinação frente à classe trabalhadora, mas que na escala da comunidade se expressa de forma significativa, desqualificando a luta por Educação do Campo nessas áreas.

Nos ajuda a analisar também essas formas de controle não diretamente atreladas às necessidades de reprodução do capital. Mesmo que essa seja predominante, existe uma lógica do próprio Estado-Nação que necessita reproduzir-se como forma de controle territorial, que incide sobre os territórios políticos de manutenção de uma ordem de delimita o poder da Nação sobre outras nações.

Há também os interesses políticos dos “homens de Estado” que também são diferenciados em cada escala, ou seja, os interesses do Presidente da República pode divergir dos interesses políticos dos governadores dos estados, onde o programa está sendo implantado. Assim como os interesses da equipe do Ministério de Educação em escala nacional podem divergir dos interesses da equipe que implementa o projeto em escala estadual, via Secretaria de Educação Estadual. Isso ocorre porque esses interesses políticos

muitas vezes são de ordem territorial. Interessa a esses homens de Estado responder a interesses de uma comunidade, ou o que é mais comum, a um determinado grupo de elite.

Mesmo entendendo segundo Mészáros (2007) que a lógica do capital traz embutida múltiplas relações de poder. O que queremos trazer à tona com a diferenciação dessas duas lógicas é que no controle social do capital as lógicas são variadas e que nem todas podem ser relacionadas diretamente com acumulação/reprodução, já que há algumas que priorizam o controle dos territórios desde o ponto de vista das relações de dominação, e que nestes casos a acumulação é relegada a um segundo plano.

Sendo assim, esse conceito vai nos ajudar a diferenciar os caminhos que tomam as diversas formas de controle sobre a classe trabalhadora rural, principalmente no âmbito da educação e da formação.

Dominação/controle/poder: estamos usando esses três conceitos no texto quase como sinônimos, para designar as formas de dominação empenhada no processo de reprodução ampliada do capital sobre a classe trabalhadora rural. Ao falarmos de formas de controle queremos trazer para o debate que existem processos de dominação que se dão no âmbito do modelo de desenvolvimento capitalista, o qual estabelece por meio de suas instituições a manutenção de uma ordem social e da classe trabalhadora a seu mando. Essas formas de controle se aproximam do que Montenegro Gómez (2006) nos aportou:

(...) entender o desenvolvimento como um conjunto de discursos e práticas funcionando como estratégias de controle, para manter a ordem social, permite-nos esse questionamento profundo do desenvolvimento para além do econômico, subsidia-nos na interpelação da sua representação como o melhor dos mundos possíveis, dá-nos sustentação para desconstruirmos sua naturalização, a partir da articulação entre saber e poder (p. 39).

Estamos pensando, portanto, nas formas de controle que operam dentro do modelo de desenvolvimento capitalista que naturaliza processos de subordinação e mantém sob as suas ordens os sujeitos no campo por meio de construções de estruturas escalares de poder e de uso do discurso como veremos no capítulo V dessa tese.

Já quando falamos de poder estamos enfatizando as formas de dominação que ocorrem nas relações políticas e econômicas mais amplas no interior do sistema capitalista.

A metodologia de pesquisa

Várias foram os procedimentos metodológicos utilizados para a construção dessa pesquisa, porém, a combinação de duas delas nos deu o maior suporte para o andamento

da mesma. Dispor de uma metodologia de investigação em campo, que nesse caso teve como suporte o uso de *entrevistas semi-estruturadas*, nos proporcionou trazer o concreto com um maior número de relações, enriquecendo ainda mais a pesquisa.

Entendemos que a riqueza do uso de entrevistas como metodologia investigativa é poder possuir um espaço onde os sujeitos das pesquisas podem falar por si só dentro do seu trabalho. As falas foram utilizadas como recortes textuais com o objetivo, não de ilustrar conclusões feitas por nós mesmos, mas de transparecer diferentes visões do todo, aproveitando a diversidade de sujeitos envolvidos no processo.

Isso combinado com uma metodologia mais teórica no sentido investigativo, o *levantamento bibliográfico*, que é a busca incessante de autores que tratam dos temas centrais de sua pesquisa em uma escala mais global, até chegar em autores que explorem esses elementos em escalas mais próximas do seu objeto, esse levantamento foi proporcionado pela metodologia da construção de *seminários*.

Esses seminários consistiam em, por meio da abordagem de temas centrais da tese, os quais cada um por vez seriam a temática central de cada seminário, resgatar um conjunto de autores que nos desse suporte para nos posicionar sobre o tema central abordado, construindo uma revisão teórica dos conceitos chaves da nossa investigação. Estes seminários eram apresentados ao professor em um momento de debate sobre os caminhos da pesquisa por meio do conceito abordado pelo seminário. Os seminários nos proporcionaram uma maior riqueza de levantamento bibliográfico, gerando ainda momentos de debates enriquecedores entre aluno e orientador.

O *levantamento de dados* também fez-se necessário com a construção da pesquisa, no entanto, nos utilizamos prioritariamente de dados secundários. Estes dados nos foram disponibilizados pessoalmente ou por meio da solicitação por e-mail pelas instituições responsáveis, como foi o caso da disponibilização dos dados da implantação do Projovem Campo em escala nacional e local, os quais podemos citar: número de matriculados, número de cursantes, evasão, entre outros.

Outra fonte de dados secundários foram os sites de internet de órgão institucionais como o Inep, principalmente, para coletar dados como: número de escolas no campo e na cidade, número de alunos matriculados em escolas do campo e da cidade, condição de oferta de ensino nas escolas localizadas no campo, entre outros. Outro site utilizado foi o IBGE, buscando dados como: taxas de analfabetismos no campo e na cidade, taxas de analfabetismo nas diversas escalas geográficas (estadual, regional, nacional), entre outros.

A *investigação documental* também foi peça chave na construção dessa pesquisa, principalmente, nos documentos mais ligados à escala do objeto, como os projetos de criação e implantação do Programa no estado, o próprio Projeto Político e Pedagógico - PPP do Programa em escala nacional, as regulamentações que regem o Programa, entre outros. Assim como também na análise de documentos que tinham uma perspectiva mais macro dentro da pesquisa, mas que foram fundamentais no processo investigativo, como as análises dos relatórios do Banco Mundial, na perspectiva de investigar esses documentos levantando os diagnósticos, as metas e as estratégias traçadas por essas instituições internacionais para o desenvolvimento no campo, diretamente ligado ao modelo de educação ofertado no campo hoje.

A estrutura dos capítulos

Todo esse caminho investigativo da pesquisa vai se conformar na estrutura em capítulos da tese, a qual está exposta em cinco capítulos:

O primeiro e o segundo capítulo é todo o apanhado do nosso real concreto, que é a implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra, essa primeira abstração dos elementos do real, que nesse primeiro momento aparecem de forma panorâmica pela quantidade de elementos expostos, mas que ao mesmo tempo já expõe e nos coloca posicionamentos teóricos, indica caminhos da pesquisa e nos dá algumas mediações de segunda ordem que nos ajudarão no retorno a esse real na construção dos demais capítulos.

O primeiro capítulo está composto por uma primeira parte referente a: apresentação da estrutura organizativa do ProJovem Campo em escala nacional, suas metas e conquistas; a apresentação e início de análise do Projeto Político Pedagógico do Programa, sua proposta curricular e seus eixos articuladores; e a relação da implantação desse programa com o papel do Estado, na mediação dos conflitos no interior da luta de classe, sob a perspectiva de Estado ampliado em Gramsci.

O segundo capítulo apresenta: toda a implantação e funcionamento do ProJovem Campo na Paraíba nos anos de 2010 e 2011, por meio das vozes dos sujeitos que participaram efetivamente dessa implantação; e por fim, realizamos um levantamento do processo histórico de luta pela terra na Paraíba e conseqüentemente da luta pela educação, a qual entendemos que nesse estado se dá de forma atrelada à luta pela terra.

O terceiro capítulo tem o intuito de estabelecer linhas de análises para o funcionamento do ProJovem Campo, assim como elas serão a base de análise que permeará toda essa pesquisa. A primeira linha de análise construída nesse capítulo foi a do princípio educativo do trabalho como base necessária para a construção de um projeto em

Educação do Campo que realmente leve à emancipação humana e à recriação camponesa. Para isso fizemos uma leitura de duas correntes do pensamento: a *lukacsiana* e a *gramsciana*, levantando, paralelamente a isso, como o ProJovem tomaria outros rumos se realmente estivesse voltado, como diz em seu PPP, para a emancipação humana. A segunda linha de análise é referente ao papel dos movimentos sociais na construção das teorias da proposta educativa da Educação do Campo, levantando assim as experiências educativas desses movimentos sociais e como elas foram agregando referenciais a essa luta. A terceira linha de análise foi a que analisa a Educação do Campo já incorporada às políticas públicas, entendendo esse momento como de apropriação do Estado das demandas da classe trabalhadora, mostraremos isso por meio de uma reconstrução de um processo histórico de transformação das demandas por educação que surgiam desde mobilizações realizadas pela classe trabalhadora organizada e transformadas em programas que subordinava, ainda mais, o trabalhador rural ao Capital.

O quarto capítulo é o entendimento de como a Educação do Campo se coloca para um modelo de desenvolvimento para o campo, que distribui não só as terras de forma desigual/contraditória e combinada, assim como também a educação para áreas rurais no Brasil. Reconstruir esse processo histórico nos ajudará a entender os mecanismos de como a Educação do Campo, construída inicialmente pelos movimentos sociais no campo, é apropriada pelo Estado, por exigências de um padrão de desenvolvimento que é internacional e ditado pelo Capital. Para isso investigaremos ao final desse capítulo documentos do Banco Mundial os quais traçam metas e fazem diagnósticos da educação em áreas rurais no Brasil, com intuitos de elevar taxas de IDH, acabar com o analfabetismo e preparar para a inserção no mercado.

O quinto e último capítulo é a volta ao real concreto, que já passou por esse conjunto de análises nos capítulos anteriores, e agora retorna como uma totalidade de múltiplas determinações. Nessa perspectiva do nosso real enquanto totalidade, analisaremos a implantação do ProJovem Campo sob o olhar de três dessas determinações: escala geográfica de poder, ações de autonomia e uso do discurso no interior dos conflitos da questão agrária hoje. O objetivo é ir além de análises que privilegiam os impactos no campo no campo enquanto fatos objetivos, nos interessa desvendar os caminhos e elementos que estão por trás desses impactos em si, ou seja, entender as formas de controle e de dominação do capital, assim como as formas de resistência. Esses elementos irão mostrar que a questão agrária longe de estar resolvida ela se renova por meio de elementos que partem das subjetividades das relações sociais.

CAPÍTULO I

O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO PROJÓVEM CAMPO – SABERES DA TERRA EM SUAS DIVERSAS ESCALAS DE FUNCIONAMENTO

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”
(Paulo Freire, 1981)

Em princípio, uma política pública deveria ser implantada quando se levantam demandas direcionadas para resolver uma determinada problemática, ou para suprir a ausência de determinado direito social. Esse direito social é negado a um determinado grupo de sujeitos, que pode estar organizado ou não em movimentos sociais, sindicatos, associações, entre outras organizações no campo. Pois entendemos como Gough (1982, *apud* ARRETCHE, 1995) de que há, no interior do aparelho do Estado, um espaço para a luta de classe, que se expressa sob a forma de lutas sociais, podendo dar origem a programas que melhorem as condições de vida da classe trabalhadora. Reconhecendo um elemento importante na intermediação do Estado: a capacidade de pressão da classe trabalhadora.

No caso da demanda por educação em áreas rurais os sujeitos que se mobilizam por esse direito são os sujeitos que vivem e trabalham no campo no Brasil, os quais se apresentam em uma grande diversidade, como camponeses, trabalhadores rurais, agricultores familiares, sitiantes, assentados e acampados de reforma agrária, sem-terra, povos e comunidades tradicionais (incluimos aqui os quilombolas, faxinalenses, quebradeiras e coco, cipozeiras, pescadores artesanais, entre outros). Essa diversidade de sujeitos possuem um ponto em comum que os unem os conformando em classe trabalhadora rural: sua condição de subalterno. Não do subalterno que não se mobiliza, mas aquele subalterno que se mobiliza “desde baixo”, e com sua própria forma de se organizar, demanda e pressiona o Estado.

A criação de uma política pública de educação para o campo responde a um conjunto de demandas, que tem como objetivo mais geral o da ampliação da educação em áreas rurais, mas as ações e os programas sociais que põem em prática as políticas e que são impressos pelo perfil do Estado em uma determinada sociedade e em seu tempo histórico, pode cumprir esse objetivo de diversas formas: pode atender apenas a redução da taxa de analfabetismo rural; pode atender a uma formação apenas de mão-de-obra mantendo a ordem vigente; pode servir para ampliar a alienação do trabalhador do seu resultado de trabalho; pode formar para a emancipação/autonomização do trabalhador no campo; pode ainda servir à recriação camponesa e à construção de ações de autonomia para essas comunidades; pode servir simplesmente a uma formação para a inserção do agricultor

familiar no mercado. Entre outras demandas que vêm sendo construídas tanto “de cima”, ou seja, a partir de quem detêm o poder na sociedade capitalista que temos hoje, como “de baixo” dos sujeitos subalternos a essa condição e que se constrói a partir de contrapoderes.

Mas, de todas as formas, as políticas públicas sempre serão construídas como forma de controle do Estado para mediar dois lados que demandam de suas ações: um que vêm “desde cima”, ou seja, de uma escala ampla, que pode ser a internacional ou nacional e das instituições internacionais que as conformam (lembrando que com o capital globalizado essas estruturas tomaram controle hegemônico da economia mundial); e, de outro lado, existe uma demanda dos sujeitos “desde baixo” que nascem em escalas locais, como a da comunidade, e se estende para escalas maiores por meio de suas organizações sociais.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra, que nasce como um projeto piloto em 2005, ainda com o nome de Saberes da Terra, foi avaliado pelo MEC e demais órgãos responsáveis, em 2007, como um projeto que poderia ser transformado em um programa social, pondo em práticas o disposto na LDB Nacional, e assim, ser implantado nas demais regiões e estados do país.

Muitas das organizações sociais, pesquisadores, e os demais sujeitos que lutavam por Educação do Campo, o viram, inicialmente, como resposta a essa demanda que ecoava no campo há quase uma década: a construção de um projeto político educacional que trouxesse as especificidades do campo e atendesse à necessidade histórica de uma educação construída por e a partir dos sujeitos do campo, respeitando seus saberes e suas formas de vida.

Desde 1998, nessa perspectiva da construção de uma Educação do Campo, já existia em andamento o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, que vinha ofertando educação e formação para crianças, jovens e trabalhadores rurais das áreas de assentamentos de Reforma Agrária, e mais tarde de acampamentos de luta pela terra. Esse programa foi uma conquista dos movimentos sociais organizados no campo no Brasil, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, por ter sido este movimento pioneiro na organização da educação na luta pela terra, respeitando os saberes construídos em movimento, em luta. (CALDART, 2004)

No entanto, não existia uma política, nem mesmo um programa específico, que desse conta da diversidade dos sujeitos do campo no Brasil. As taxas de analfabetismo nos espaços rurais continuavam gritantes, e ainda, além das organizações relacionadas com a reforma agrária, surgiram outras, com essa mesma bandeira, por uma educação específica

nessas áreas. Ficava claro, portanto, que essas taxas não decorriam somente das áreas de Reforma Agrária, mas o camponês em toda sua diversidade necessitava de escolas e de uma educação específica para a recriação de suas formas de vida e da sua autonomia.

O ProJovem Campo, no primeiro momento, foi visto por pesquisadores e estudiosos da Educação do Campo na Paraíba, os quais possuem um histórico de luta reconhecido nesse âmbito, sob a perspectiva de atender toda essa diversidade de sujeitos no campo. Diversidade essa, que ia além dos Sem Terra ou de acampados e assentados de Reforma Agrária, que o Pronera não conseguia nem tinha como objetivo atender, já que o mesmo era voltado especificamente para as áreas de reforma agrária.

Desta forma, construímos esse primeiro capítulo com o intuito de analisar de que forma o ProJovem Campo, considerado pelo Estado como um Programa em Educação do Campo, pode vir a atender a real demanda por educação para as áreas rurais. Nos interessa analisar ainda nesse capítulo, a forma como esse Programa foi implantado nos diversos estados, quais as dificuldades nessa implantação, conquistas e desafios, nas diversas escalas geográficas.

Para isso, este capítulo estará dividido em duas grandes partes: uma primeira que se refere ao funcionamento geral do ProJovem Campo e sua implantação nas diversas escalas geográficas, destacando as instituições e órgão responsáveis por essa implantação. Levantaremos ainda nesse momento o conjunto de ações e metas desse Programa em cada ano de execução; e um segundo momento que se dedica a analisar o papel do Estado, entendido aqui como Estado ampliado, ou seja, o Estado o qual é construído pela soma da sociedade política e sociedade civil e pelo conjunto de suas demandas. Abordaremos, ainda nesse momento, os conceitos de política pública e política social e o seu funcionamento por meio de leis, artigos constituintes e na prática por meio da construção de programas, projetos e ações sociais, para a partir desse entendimento chegarmos à análise da entrada da luta por Educação do Campo na agenda política por meio das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e do Decreto que dispõe sobre a política de Educação do Campo. Assim como, do ProJovem Campo enquanto programa social e sua aproximação e distanciamento da política nacional de Educação do Campo.

1.1. O ProJovem Campo – Saberes da Terra: análise da implantação de uma política

Muitas das críticas dentro da ciência política aos estudos brasileiros em políticas públicas estão direcionadas à falta de embasamento teórico. Porém segundo Frey (2000), “a

falta de teoria é explicável, se levarmos em consideração o interesse de conhecimento próprio da *policy analysis*⁵, que é, a saber, a empiria e a prática política” (p.215). Ainda mais quando falamos do Brasil, onde os estudos de análise em políticas públicas são bem recentes e a base teórica e empírica de estudos anteriores, os quais poderiam nos dar suporte, surgem de realidades de países industrializados e em democracias consolidadas do Ocidente, realidades essas muito distintas das encontradas aqui no Brasil (FREY, 2000).

Nesse item priorizamos abordar os impactos, as metas e os desafios de um programa do governo federal apresentado como cumprimento e execução do previsto no Artigo nº 28 da LDB Nacional, tendo como objetivo assim construir uma análise que possua um “potencial analítico de superar uma abordagem isolada que dá prioridade ou à dimensão institucional (*polity*) ou à dimensão político-processual, ao deixar confluir a dimensão material do programa (isto é, fins, impactos, etc.) com as dimensões institucional e político-processual” (WOLLMANN, 1985, p. 74, *apud* FREY, 2000, p. 215).

É com esse intuito que construímos nesse item primeiramente a estrutura organizativa do ProJovem Campo e posteriormente um panorama dos planos, metas, e conquistas do Programa em escala nacional, sempre relacionando com a cadeia institucional-política que o envolve. Entendendo quem são as instituições envolvidas nessa escala geográfica, e assim analisando a sua complexidade institucional e seus objetivos.

1.1.1. Estrutura organizativa do ProJovem Campo – Saberes da Terra: histórico e escalas de poder

O Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional, denominado Saberes da Terra, foi implementado e construído como projeto piloto em 2005, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), e teve como objetivo segundo o MEC (2009) “garantir o direito dos povos do campo a uma educação adequada a suas características, necessidades e pluralidade (de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva, entre outras)” (MEC, 2009, p. 01).

A formação desse programa destinava-se a jovens e adultos agricultores familiares⁶ que sabiam ler e escrever, mas não completaram o ensino fundamental. Integrando

⁵ Análise de políticas públicas.

⁶ São considerados agricultores familiares os educandos que cumpram os requisitos do art. 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. O qual institui: Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural,

elevação de escolaridade e ainda qualificação social e profissional na agricultura. E possuía como modelo o regime de alternância de tempos e espaços pedagógicos.

Nesse sentido o projeto piloto, Saberes da Terra, nasce no eixo do cumprimento do previsto no Artigo nº28 da LDB Nacional, o qual dispõe sobre as adequações da oferta de ensino às peculiaridades da vida rural, e diante da forte pressão pelo cumprimento dessa lei pelas organizações sociais no campo desde finais da década de 1990. O Programa foi criado também como demanda de gestores públicos com a criação da SECAD em 2004, que inseriu no departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania dessa secretaria a coordenação de Educação do Campo, a qual traçou eixos de atuação no sentido desses programas e políticas.

Outro marco na entrada da Educação do Campo da agenda política do Estado foi a criação do II Plano Nacional de Reforma Agrária também em 2004, que já prevê a criação de novos programas, políticas e ações do Estado para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos, dando-se prioridade para ações de educação e formação. O I Encontro Nacional de Educação do Campo, em 2005, elaborado pelo MEC e MDA, aproximou a demanda dos movimentos sociais, pesquisadores das diversas instituições de ensino e Estado, auxiliando no avanço dessas políticas.

No entanto, no ano de 2007, o Ministério da Educação, por meio da SECAD, participou da construção do Programa Nacional da Juventude, conduzido pela Secretaria Nacional de Juventude/Presidência da República (SNJ/SG/PR), nesse processo foram integrados a ele seis programas, que já estavam em andamento no país, voltados para a formação da juventude: o Agente Jovem, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; o ProJovem, da Casa Civil; o Saberes da Terra e Escola de Fábrica, do Ministério da Educação; e o Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã, do Ministério do Trabalho e Emprego.

Segundo o MEC (2009) “nesse processo de integração foi resguardada a autonomia político-pedagógica das experiências acumuladas por cada Programa” (p. 06). Foi assim que a SECAD entendeu que o Saberes da Terra, por ter esse mesmo objetivo, a educação e formação da juventude, deveria assim também ser integrado ao Programa Nacional da Juventude, mas mantendo os princípios básicos da Educação do Campo.

atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; ([Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011](#)); IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

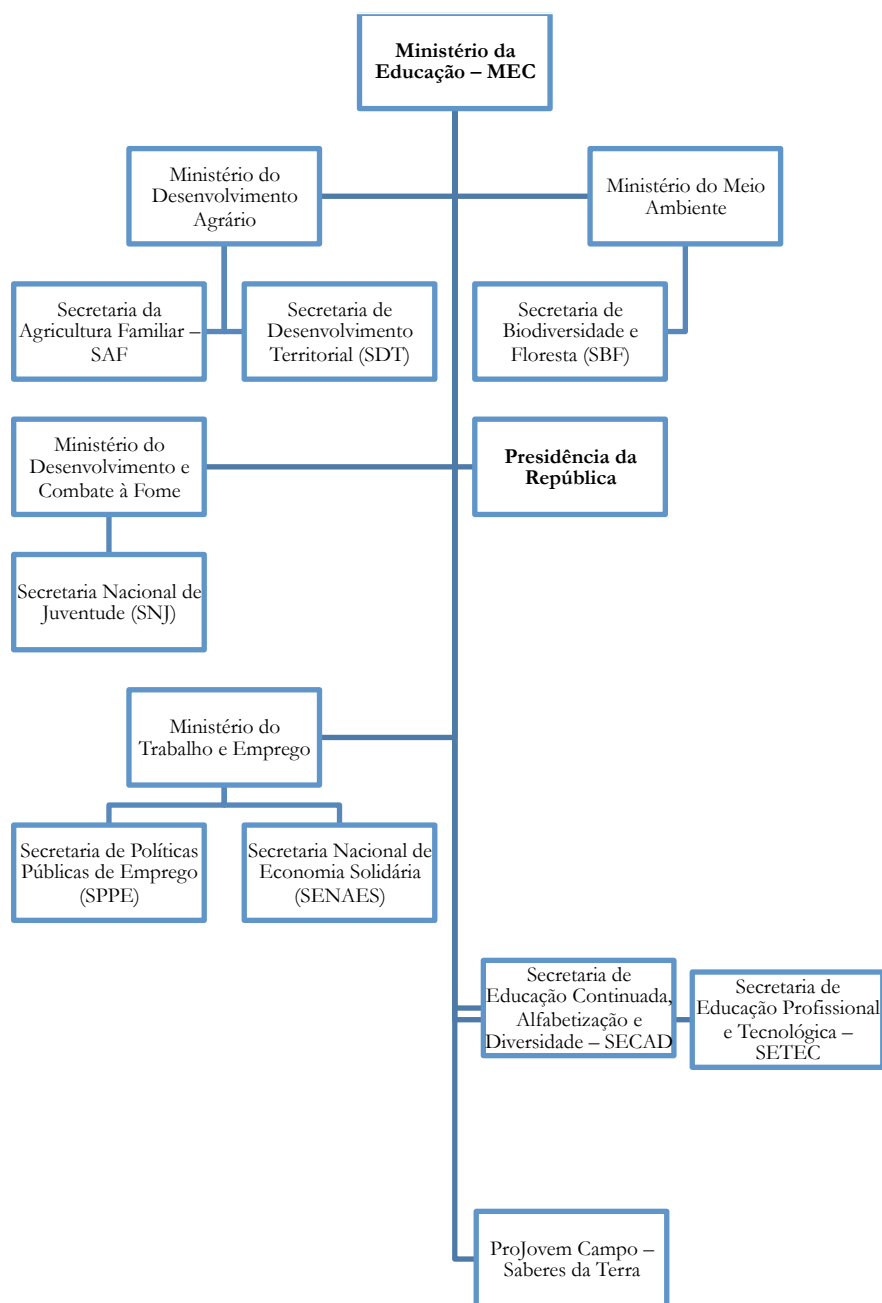
Como resultado desse processo o Programa Saberes da Terra, em 2008, foi incorporado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, objetivando “promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão” (MEC, 2009, p. 06). A partir de então o Projovem se organizou em quatro modalidades: Projovem Adolescente; Projovem Urbano; Projovem Trabalhador; e Projovem Campo – Saberes da Terra, nosso objeto de pesquisa.

Ele deixa nesse momento de ser apenas um programa de ação de cumprimento de direitos em torno da educação para áreas rurais e é incorporada pela Política de Promoção da Juventude, via Projovem. Entendendo, assim como González (2005), que as escalas são primeiramente construções sociais. Constatamos que o jogo político de inserção de programas sociais em outro conjunto de políticas públicas amplia a rede de poder escalar que os envolve, entre instituições e diversos órgãos do Governo como ministérios, secretarias e coordenações.

Para entender a ampliação da rede de relações sociais que envolve a construção de um programa de ação social, observemos que esse Programa antes com nome de Saberes da Terra, que até 2005 estava sob a coordenação apenas da SECAD e diretamente ligado ao MEC, em 2008, ao se transformar em Projovem Campo – Saberes da Terra. Foi assim implementado por um outro conjunto de ministérios em parceria com suas secretarias, reconfigurando escalarmente o seu poder, tanto no âmbito de um controle mais atrelado a um controle social com interesses do próprio Estado-Nação, quanto em uma lógica atrelado a um controle da economia e desenvolvimento mundial, as quais são reguladas pelo desenvolvimento do capital.

Nesse entendimento, ao se reconfigurar escalarmente, se amplia também o aparato institucional que serve como forma de controle na implantação do Projovem Campo, como pode ser observado no organograma abaixo.

Figura 01: Organograma de Funcionamento e Implementação do ProJovem Campo – Saberes da Terra a Nível Nacional



Fonte: Projeto Político Pedagógico, ProJovem Campo, 2009.
Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2013.

O Programa é construído, assim, a partir de 2008 sob a coordenação geral do Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, numa ação integrada com o ministérios do Desenvolvimento

Agrário por meio da Secretaria da Agricultura Familiar – SAF, e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República (MEC, 2009).

Além da reconfiguração escalar, por meio da mudança no aparato institucional armado para a implantação desse Programa, é importante destacar outra mudança que vai marcar essa reconfiguração: o direcionamento do Programa para um conjunto de sujeitos específicos. Ao se transformar em ProJovem Campo, o Programa passa a se destinar ao atendimento dos jovens agricultores familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental Completo com qualificação social e profissional.

Segundo o MEC (2009), esse recorte etário vem ao encontro do redesenho do Programa que passa a ser componente da Política Nacional da Juventude, redirecionando-o para o atendimento de jovens agricultores e excluindo os adultos que são considerados pelo MEC como sendo as pessoas maiores de 29 anos.

O ProJovem Campo passa então a ser desenvolvido, nas escalas geográficas de funcionamento do Programa, pelos entes federativos estaduais ou municipais com prioridade aos Territórios da Cidadania⁷, em parceria com instituições de ensino superior públicas, organizações não-governamentais (em alguns estados) e movimentos sociais do campo.

Embora os projetos e as transferências de recursos sejam exclusivamente de competências de entes federativos – Estados e DF (podendo também, serem destinados aos Municípios) e Instituições de Ensino Superior públicas (IES), o MEC via projeto político-pedagógico do programa - PPP (2009) indica que é fundamental, para a garantia das características, da identidade e da estratégia político metodológica do Programa, que os projetos busquem e demonstrem a participação de outros sujeitos indispensáveis, tais como

⁷ Em complemento ao programa de Desenvolvimento Territorial Rural, o Governo Federal, lançou, em 2008, de acordo com MDA (2007), o Programa —Territórios da Cidadania. Ele tem como objetivo geral a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as desigualdades de gênero, raça e etnia, por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável com: integração de políticas públicas a partir de planejamento territorial; ampliação dos mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas; ampliação da oferta e universalização de programas básicos de cidadania; inclusão produtiva das populações pobres e segmentos sociais mais desiguais, tais como trabalhadoras rurais, quilombolas e indígenas (MDA, 2007).

movimentos sociais e sindicais do campo, organizações populares de educação e assessoria com experiência em Educação do Campo, União Nacional de Dirigentes Municipais – UNDIME, Escolas Familiares Agrícolas - EFA's, fóruns e comitês de Educação do Campo – incluindo a possibilidade de retribuição financeira por serviços eventuais, de pessoas físicas ou jurídicas destas parceiras, para atividades que estivessem qualificadas a executar (seminários, oficinas, palestras, elaboração de material de apoio técnico-pedagógico, etc.) (MEC, 2009).

Sob essa base organizativa de funcionamento do programa se constrói a proposta curricular, as quais seguem pressupostos e referenciais teóricos que vão dar forma ao Programa enquanto formador de sujeitos sociais no campo.

1.1.2. Eixos articuladores, princípios políticos pedagógicos e proposta curricular do ProJovem Campo: uma análise do projeto político pedagógico construído pelo MEC via SECAD

Para a realização do processo de análise do projeto político pedagógico construído pelo MEC, edição 2009, via SECAD para o ProJovem Campo – Saberes da Terra, realizaremos três etapas: 1) análise do eixo central que norteia o Programa e seus eixos articuladores; 2) análise do princípios políticos-pedagógicos do Programa; 3) e por último sua proposta curricular.

1) Esse projeto possui como eixo central a Agricultura Familiar. Esse eixo central vai articular todos os outros eixos temáticos do Programa. Veremos mais à frente, na construção teórico-analítico dessa tese, o debate crítico da criação, apropriação e o papel político desse conceito, Agricultura Familiar, de forma mais aprofundada, na visão de pesquisadores da temática da Questão Agrária Brasileira, como Oliveira (2007); Fernandes (2008); Plínio de Arruda Sampaio (1997); José Juliano de Carvalho Filho (1995), em contraposição, principalmente de pesquisadores como José Eli da Veiga (1996), Ricardo Abromovay (1999), e José de Souza Martins (2001), quando formos abordar o modelo de desenvolvimento do campo brasileiro e principalmente ao retomar o debate da atualidade da Questão Agrária no último capítulo.

No entanto, nos cabe nesse momento, conceituar o termo Agricultura Familiar dentro do PPP do Programa, o qual utiliza a conceituação do MEC via SAF/MDA, que o entende como “um modelo de produção (cultivo, extração e/ou beneficiamento) que destina-se prioritariamente ao sustento da própria família e o excedente é comercializado,

contribuindo para a criação de uma atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país”. (MEC, 2009, p. 17. Grifo nosso)

A prioridade para o desenvolvimento socioeconômico do país não podia ficar de fora de um entendimento de Agricultura Familiar a partir do Estado, o qual visa à inserção do camponês ao mercado e assim ao modelo de desenvolvimento do capital, que agora se transforma em um novo sujeito no mercado competitivo: o agricultor familiar. Trabalharemos o uso do discurso na utilização desse conceito pelo Programa no decorrer da construção dessa tese.

As bases conceituais do projeto político-pedagógico desse programa permeiam o entendimento de uma série de outros conceitos, como os conceitos de: campo, educação do campo, educação de jovens e adultos, desenvolvimento sustentável, trabalho, economia solidária e qualificação social e profissional. Alguns desses conceitos como desenvolvimento sustentável e economia solidária, já foram analisados de forma crítica, por um conjunto de autores, como conceitos problemáticos para a produção de base familiar no campo, no entanto, altamente viáveis para a conquista da inserção de pequenos trabalhadores no mercado.

O termo desenvolvimento sustentável, por exemplo, inserido no modo capitalista de produção é impossibilitado diante do modelo maior de desenvolvimento do capital que esgota ao máximo as forças produtivas e os bens naturais, não deixando brechas para qualquer tipo de desenvolvimento que preserve os recursos naturais e humanos de uma comunidade.

Sendo assim o conceito de desenvolvimento sustentável é considerado por autores como Porto-Gonçalves (2006), Escobar (2010) ou Acselrad (2000), como um conceito que já não nos ajuda a construir caminhos para o campo que visa a autonomia camponesa, mas, atuante diante de sua apropriação pelas políticas de Estado, por meio do uso de um discurso, que vêm cada vez mais se utilizando desse conceito na tentativa de convencer as comunidades camponesas de que existem alternativas que os permitam abrir as suas portas para o desenvolvimento preservando a natureza original de seus territórios.

No entanto, “toda formação social, ou território, que é inserido ou se insere na lógica do desenvolvimento capitalista tem de passar por amplas mudanças legais, institucionais e estruturais do tipo descritas por Marx sob a rubrica da acumulação primitiva” (HARVEY, 2010, p.127), mudanças essas que impossibilitam as práticas de

sustentabilidade na lógica do desenvolvimento capitalista, alterando a dinâmica e as formas de vida dessas comunidades.

O mesmo ocorre com o conceito de economia solidária, ao mexer com o ideário do sujeito, o termo economia ao vir acompanhada do termo solidária, se encobre de um discurso que se assimila à produção camponesa e sua forma de vida. Autores que fazem uma leitura marxista desse conceito como Gaiger (2003), nos alerta dos problemas conceituais de substituir o padrão de produção camponesa por uma economia solidária que no entendimento desse autor “não reproduz em seu interior as relações capitalistas, pois as substitui por outras, mas tampouco elimina ou ameaça a reprodução da forma tipicamente capitalista, ao menos no horizonte por ora apreensível pelo conhecimento” (GAIGER, 2003, p. 194).

Dessa forma, a economia solidária tampouco se apresenta como uma ameaça ao modo capitalista de produção, e ainda, quando apropriado pelo Estado capitalista, é utilizado por ele para aumentar a eficiência da produção, pois:

Nas condições atuais, os empreendimentos cooperativos autogestionários experimentam uma dupla subsunção à economia capitalista: de um lado, estão sujeitos aos efeitos da lógica de acumulação e às regras de intercâmbio impostas ao conjunto dos agentes econômicos, de conteúdo eminentemente utilitário; de outro, como forma de responder à premissa de produtividade competitiva, estão compelidos a adotar a base técnica do capitalismo, os processos materiais de produção por ele introduzidos continuamente, configurando-se com isso uma subsunção formal inversa, de uma base sobre uma forma, similarmente ao caso da economia camponesa. Essas coerções, naturalmente, cerceiam a lógica econômica solidária, pois a obrigam a conviver com tensionamentos e a conceder em seus princípios (GAIGER, 2003, p. 201).

Tais conceitos e a apropriação dos mesmos, se apresentam dessa forma, como caminhos utilizados pelo próprio capital, com a intermediação da ação do Estado, para adentrar nos territórios camponeses e explorar a natureza desses espaços, sob condição do modelo de desenvolvimento capitalista.

Outros problemas podem ser descritos nesse grupo de conceitos que formam a base conceitual desse programa, esses problemas conceituais serão aprofundados e relacionados ao uso do discurso do modelo de desenvolvimento do capital no Capítulo V dessa tese. No entanto, de forma geral, se tem percebido que a apropriação desses conceitos por políticas públicas têm sido um desses problemas. Muitas vezes o problema não está no conceito em si, nem na forma que está descrito no projeto, mas sim, na forma que é trazido na prática para os territórios rurais atendidos.

2) Já os princípios político-pedagógicos que sustentam/norteiam o ProJovem Campo, segundo o MEC (2009), são orientados pela Política Nacional de Educação do Campo e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Abaixo as principais diretrizes que norteiam uma proposta educativa no âmbito da Educação do Campo:

- ✓ A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- ✓ A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- ✓ A compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos;
- ✓ A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- ✓ A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- ✓ A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino;
- ✓ O trabalho como princípio educativo;
- ✓ A pesquisa como princípio educativo;

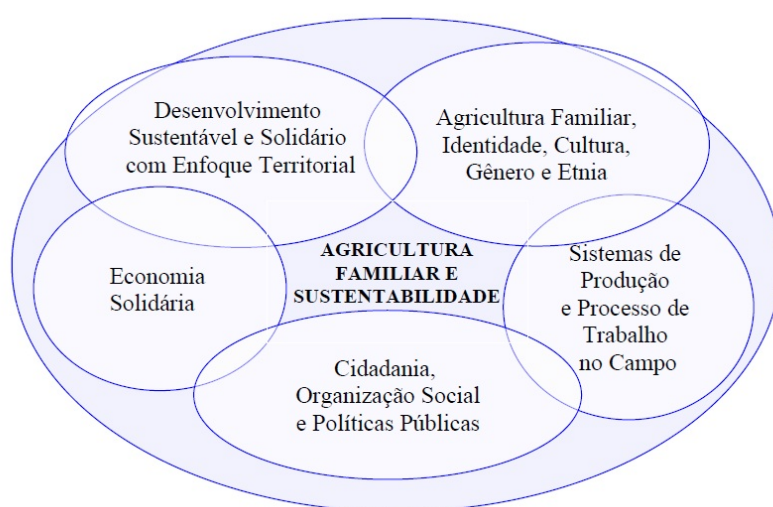
Sabendo que esses princípios nascem primeiramente da luta dos movimentos sociais, e apenas posteriormente são organizados em forma de documento e aprovado enquanto diretrizes, entendemos que se faz fundamental analisar, na implantação de um programa de política pública, quais os princípios político-pedagógicos que as norteiam após a sua implementação, e não só na construção do seu projeto político-pedagógico.

Ou seja, o que deve-se questionar é: o ProJovem Campo é um programa que tem como objetivo a emancipação humana? Ou ele tem sido um ação que leva a emancipação humana dos sujeitos atendidos? Ele é um programa que busca a autonomia dos sujeitos do campo? Ele proporciona uma escola vinculada à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de formação?

Se o programa não foi construído, ou pouco traz desses princípios, seria um erro aproximá-lo de uma ação com vias à Educação do Campo e, de forma geral, o que se percebe é que o ProJovem Campo tem se distanciado desses princípios em suas práticas, poderemos analisar melhor esses elementos na análise de sua implantação na Paraíba.

3) Uma série de contradições como as anteriormente citadas pode também ser percebida ao analisar a estrutura da organização curricular, a qual segundo o MEC (2009) está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade que dialogará com os eixos temáticos: Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania, e Políticas Públicas. Como pode ser observada na Figura abaixo.

Figura 02: Estrutura do Currículo do Projovem Campo – Saberes da Terra, 2009



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Projovem Campo – Saberes da terra, MEC, 2009)
Org.: MEC, 2009.

Esse currículo está posto para ser trabalhado por áreas do conhecimento, as quais devem dialogar com os eixos temáticos. Essas áreas do conhecimento são: Linguagem, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e linguagem matemática; Ciências humanas; e, Ciências agrárias. Estas áreas do conhecimento, segundo o projeto, devem estabelecer um diálogo entre si e, ao mesmo tempo, cada uma contribuir para ampliar a compreensão das práticas sociais como produtoras de significados, servindo de referência para que as áreas de estudos ressignifiquem o conteúdo de sua contribuição na explicitação da temática estudada (MEC, 2009).

Se faz importante para análise da implementação desse programa questionar se essa divisão por áreas do conhecimento no dia-a-dia em sala de aula, auxiliou ou dificultou o processo de ensino-aprendizagem, entendendo que isso pode variar em cada local de implementação, situação que averiguaremos com mais detalhes a partir da fala dos sujeitos na implementação desse Programa na Paraíba, no segundo capítulo.

Outra indicação para o currículo desse projeto político-pedagógico é a criação de arcos ocupacionais que, para o MEC (2009), são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, neste caso a agroecologia. Estes arcos devem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do trabalhador, seja como agricultor familiar, assalariado, auto-emprego ou associado/cooperativado (economia solidária).

A indicação no projeto político pedagógico para implementação desse currículo é que no âmbito do ensino fundamental cada instituição de ensino (universidades, institutos federais, etc.) ao elaborar o projeto educativo promoverá, junto com os educandos, educadores, organizações sociais e outros partícipes do programa, estratégias para a escolha das atividades que apresentam possibilidades na região ou aquelas que potencialmente poderão ser desenvolvidas (MEC, 2009). O que verificaremos, ainda nesse capítulo, na análise de implementação do Programa no estado da Paraíba, é se isso foi realmente entendido e posto em prática nas escalas estaduais, municipais e locais de implementação do programa.

Assim, o arco **Produção Rural Familiar** estaria composto por cinco ocupações e serviria como eixo orientador e facilitador do processo de formação social e profissional, variando o foco de acordo com as características de cada realidade e turma.

Tabela 01: Formação do Arco Ocupacional do Projeto Político Pedagógico, MEC, 2009

ARCO	OCUPAÇÕES
PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR	1. Sistema de Cultivo
	2. Sistema de Criação
	3. Extrativismo
	4. Agroindústria
	5. Aquicultura

Fonte: Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo – Saberes da terra, MEC, 2009
Org.: MEC, 2009.

No mínimo intrigante na análise do quadro do Arco Ocupacional acima é o desaparecimento do termo Agroecologia nas ocupações da produção rural familiar. O

conceito de Agroecologia que é um conceito político, diante da luta social que se construiu em torno desse tema, que vai além da produção, respeitando as relações e as formas de vida camponesa, é princípio fundamental da luta por Educação do Campo. Por exemplo temos percebido que uma grande quantidade⁸ de número de cursos do Pronera estão relacionados diretamente à produção agroecológica, demonstrando a relação intrínseca entre a Educação do Campo e a Agroecologia. Deixar simplesmente o termo fora do arco ocupacional do ProJovem Campo, mesmo sabendo que a Agroecologia pode estar associada aos outros elementos que o compõem, não é questão apenas de ter dado prioridade a outros temas é uma questão política de negação de termos de luta e de conflito da Questão Agrária hoje.

Outro ponto fundamental na organização curricular do Programa é a indicação de que o mesmo funcione no período de alternância, apesar dessa não ser uma obrigatoriedade exigida no currículo. O ProJovem Campo - Saberes da Terra entende a alternância acontece por meio de dois tempos-espacos específicos: Tempo-escola e Tempo-comunidade. Assim, a carga horária do Programa, a qual tem um total de 2.400 horas, no projeto político está dividida em 1.800 horas para o Tempo-escola e 600 horas para o Tempo-comunidade.

O Tempo-escola sendo entendido, segundo o MEC (2009), como o período em que o educando permanece efetivamente no espaço da unidade escolar, em atividade grupal, em contato com o saber sistematizado em áreas de conhecimentos, planejando, pesquisando, debatendo e interagindo com os demais, com a mediação e orientação da equipe de educadores. E o Tempo-comunidade corresponde ao período em que o estudante tendo problematizado e confrontado no tempo-escola os conhecimentos que trouxe de casa, passa a ser motivado a compartilhar na família os resultados, impressões e eventuais conclusões deste confronto e problematização (MEC, 2009).

Já sobre o processo de avaliação, segundo o projeto do Programa, não é finalidade da avaliação julgar se o educando deve ser “aprovado” ou “reprovado”, mas, continuamente, se o processo está cumprindo sua finalidade, se os objetivos estão sendo alcançados, se a aprendizagem está ocorrendo da maneira proposta e no nível pretendido, possibilitando identificar dificuldades e falhas que precisam ser corrigidas e/ou replanejadas para que, ao final do curso, todos tenham atingido o desenvolvimento e o nível de aprendizagem propostos (MEC, 2009).

⁸ Apesar de já realizada, ainda não temos a divulgação dos dados da realização da II Pesquisa Nacional da Educação da Reforma Agrária - PNERA que nos revelaria com melhor precisão a argumentação acima.

E o resultado final do processo formativo para esse projeto político-pedagógico são os Projetos Produtivos, que no projeto piloto, o Saberes da Terra de 2005, eram chamados de “Projetos de Vida”. Para a construção desses projetos é indicado no projeto político do programa, que o trabalho e a pesquisa sejam princípios educativos, e ainda que os educandos devam ser incentivados a elaborar e desenvolver projetos produtivos inovadores, coerentes com os princípios da cooperação, da agroecologia e da sustentabilidade.

Esses projetos, preferencialmente, coletivos, deverão ser formulados pelos próprios jovens, como parte do processo educativo, em conjunto com a equipe de educadores, a partir da realidade dos educandos, suas famílias e comunidades, considerando suas necessidades, desafios, potencialidades e interesses concretos, visando desenvolver práticas, experiências e iniciativas voltadas à melhoria de suas condições de trabalho, produção e vida (MEC, 2009, p.56).

Parte do recurso transferido pelo Governo Federal é destinado à aquisição de insumos para desenvolvimento destes projetos. E esses projetos produtivos seriam o que dariam a garantia de uma boa formação profissional e um retorno à comunidade com o desenvolvimento de algum projeto. Na Paraíba iremos analisar como isso ocorreu em cada polo de funcionamento das turmas.

Antes disso, iniciamos com a descrição da implantação e funcionamento do ProJovem Campo a nível nacional apresentando o plano de metas e as conquistas do projeto até início de 2013.

1.1.3. Plano de metas e conquistas a nível nacional

A primeira etapa desse programa, o qual funcionou como Saberes da Terra teve início em dezembro de 2005 e envolveu 12 estados, os quais podem ser observados no Mapa 01, abaixo.



Nesse período o Programa foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, a UNDIME, a associações de municípios, entidades e movimentos sociais do campo, integrantes dos comitês e Fóruns estaduais de Educação do Campo em pequenas regiões⁹ de cada Estado.

Nessa primeira versão, o Programa Saberes da Terra estava voltado para o ensino Fundamental na Fase I (1º a 5º ano) e qualificação profissional rural, de forma integrada. Cada turma tinha como responsáveis por essa formação um professor da primeira fase do Ensino Fundamental e um técnico agrícola. Atendia jovens e adultos de 16 a 35 anos alfabetizados das comunidades público-alvo dos projetos. Segundo o MEC (2009), durante essa primeira etapa foram conquistas do Programa Saberes da Terra:

- A formação de cinco mil e sessenta educandos, com certificação em nível de ensino fundamental integrado à qualificação social e profissional;
- Formação continuada de seiscentos profissionais da educação – professores, educadores, técnicos e gestores participantes e/ou em exercício na execução do Programa;
- Construção, em parceria com estados, municípios, organizações populares da sociedade civil e movimentos sociais de uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos - EJA, integrada à qualificação social e profissional, realizando práticas pedagógicas de fortalecimento da Agricultura Familiar, da Economia Solidária e do Desenvolvimento Sustentável contextualizadas nas diferentes realidades e necessidades regionais e culturais.
- A construção de metodologias para a elaboração de material pedagógico que possa ser replicado de acordo com o contexto de cada estado ou região.

⁹ Diante de nossa inserção no estado Paraná buscamos informações sobre a implantação e funcionamento do programa “Saberes da Terra” em sua versão 2005 nesse estado. Nesse estado o programa foi implantado na região do Cantuquiriguaçu, a qual foi formada inicialmente pelos municípios de Laranjeiras do Sul e Palmital, por Altamira do Paraná, Guaraniaçu, Catanduvas, Ibema, Cantagalo, Turvo, Pinhão, Pitanga, Nova Tebas e Campo Bonito, e posteriormente foram juntando-se a ela outros municípios, formando atualmente uma região que comporta 20 municípios. Entrevistamos e conversamos com dois representantes da equipe de implantação desse programa no estado do Paraná via SEED, Vitor Moraes e Cecília Maria Ghedini, e ambos nos relataram os avanços que o Saberes da Terra significou para a região. Para o professor Vitor Moraes, que na época de implantação do Saberes da Terra era Secretário Municipal de Educação em Cândói, esse Programa teve origem no programa Terra Solidária, o qual tinha como base uma educação libertária e tinha como fundadores a CUT e a FETRAFE – Sul, esse programa que veio a formar grandes líderes regionais e levou a construção de cooperativas na região que hoje são exemplos de cooperativa relacionada a produção camponesa, necessitava de uma continuação, foi daí que surgiu o Saberes da Terra. Segundo a professora Cecília Ghedini, que atuou como coordenadora do Saberes da Terra na região, o programa passou por grandes transformações e com isso trouxe grandes dificuldades na implantação do mesmo na região. Mas, apesar do problemas vivenciados e hoje relatados pelos dois coordenadores desse programa entrevistados o Saberes da Terra significou avanços para a região, por meio dele conseguiu-se levar adiante a construção de uma educação de base libertária e popular para as comunidades da região.

- Produção de cadernos pedagógicos que tratam dos Eixos Temáticos do Programa, em três estados participantes, com atuação fundamental de organizações, de assessoria populares, com experiência em Educação do Campo.
- Quatro seminários nacionais de formação das equipes pedagógicas estaduais.

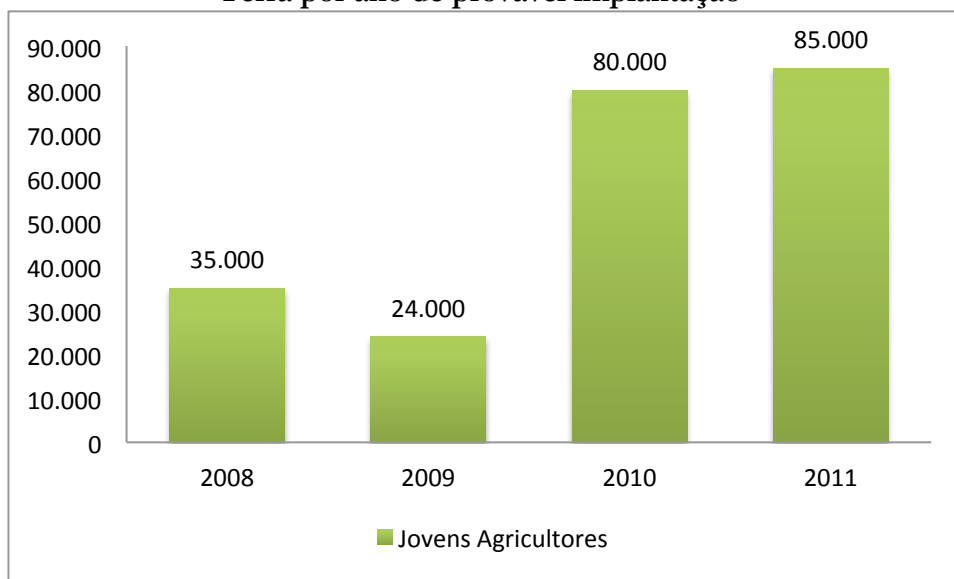
A partir de 2008, quando o Programa “Saberes da Terra” foi reelaborado pelo MEC, que o lançou em parceria com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o transformou em “ProJovem Campo – Saberes da Terra, o Programa, teve 19 projetos aprovados em diferentes estados do Brasil. O funcionamento destes projetos em cada estado ocorreu, a partir de então, por meio de uma parceria entre, MEC/SECAD, Instituições de Ensino Superior, Governos dos Estados e Prefeituras Municipais. Ou seja, a transformação do projeto piloto Saberes da Terra para ProJovem Campo, altera não só as escalas geográficas de poder assim como também o aparato institucional envolvido.

Essa rede de instituições, completa, em outras escalas geográficas, o jogo de poder que influenciam, em grau maior ou menor, nos projetos a nível estadual e local. Pois “as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados” (FREY, 2000, p.219). Veremos no decorrer dessa pesquisa como essas disputas políticas proporcionaram, em caráter decisivo, relações sociais diferenciadas na implantação do ProJovem Campo na Paraíba.

Por outro lado, com a entrada no ProJovem, o Programa Saberes da Terra consegue ampliar as condições de implementação como: a) aumento de R\$ 1.000,00 (um mil) reais para R\$ 2.400,00 (dois mil e quatrocentos) reais o investimento do Governo Federal por educando; b) garantia de recursos específicos para produção e distribuição dos cadernos pedagógicos; c) recursos específicos para realização da formação continuada, por meio de instituições de ensino superior públicas, na ordem de R\$ 5.700,00 (cinco mil e setecentos) reais por professor/educador, em exercício no Programa e, d) instituição de auxílio financeiro de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos) reais por educando, pago em doze parcelas (MEC, 2009).

Após essa nova configuração do Programa, o Governo traçou novas metas para seu funcionamento. Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo, as metas para o atendimento do ProJovem Campo – Saberes da Terra foi de 224 mil jovens agricultores(as) familiares, sendo: 35 mil, para a edição 2008; 24 mil em 2009, 80 mil em 2010 e 85 mil em 2011.

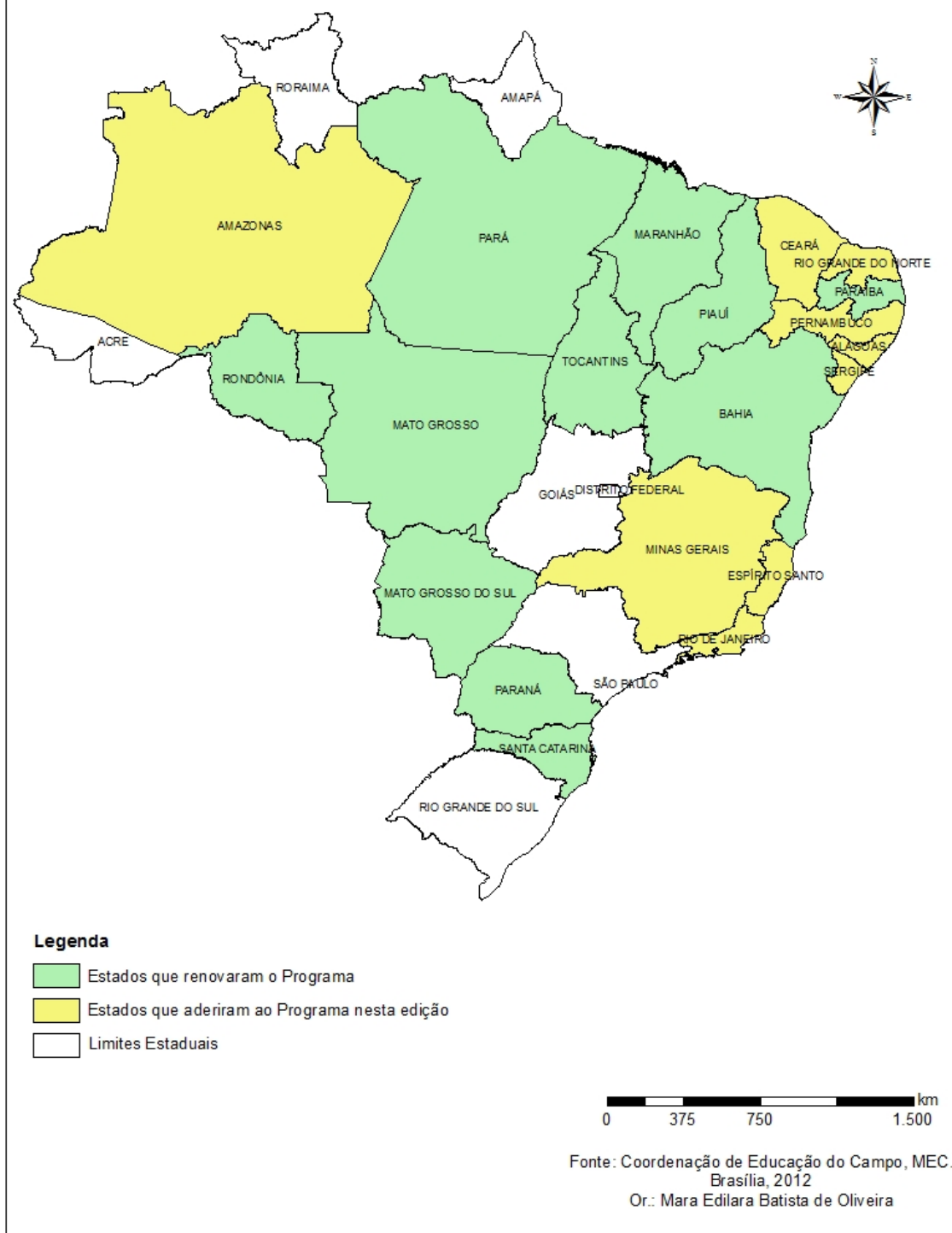
Gráfico 01: Metas para o atendimento do ProJovem Campo – Saberes da Terra por ano de provável implantação

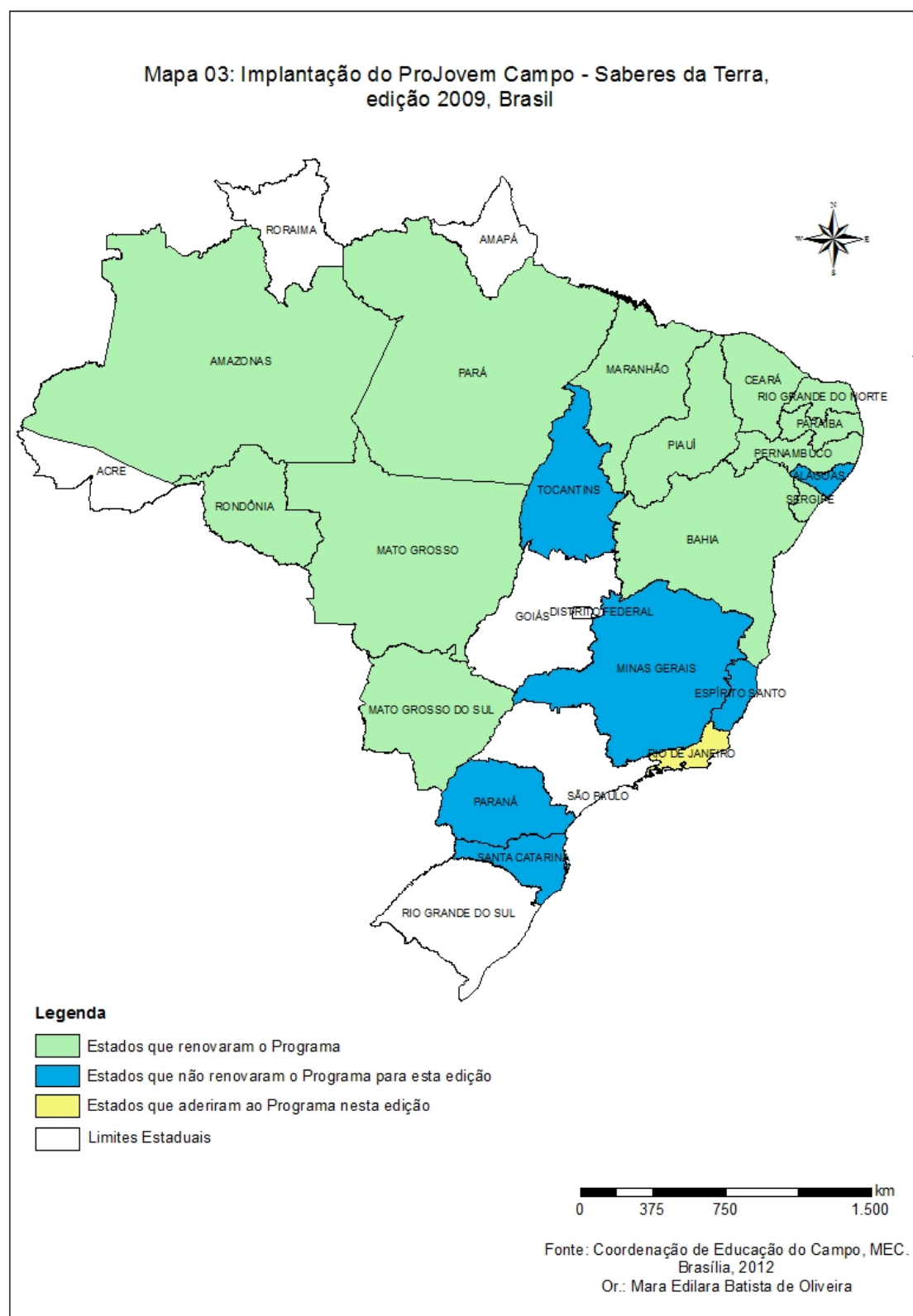


Fonte: Coordenação de Educação do Campo, MEC, 2013.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2013

Das metas estabelecidas acima, pelo Programa em escala nacional, foram implementadas, até o ano de 2013, apenas as metas das edições de 2008 e 2009. Como houve um grande atraso na implantação do programa nos diversos estados, identificou-se que em 2013 o Programa atendia 20 estados, sendo 19 com a edição 2008 e 12 com a edição 2009. Os estados que aderiram e renovaram as inscrições no Programa podem ser vistos nos Mapas 02 (2008) e 03 (2009), abaixo.

Mapa 02: Implantação do ProJovem Campo - Saberes da Terra, edição 2008, Brasil

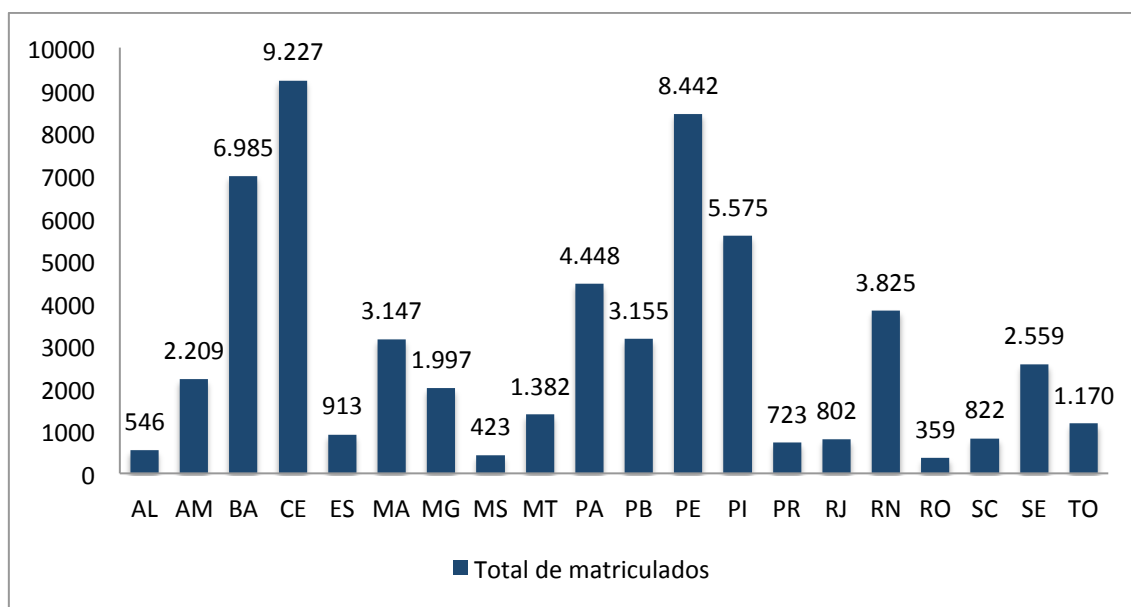




De acordo com os gráficos e com a evolução dos mapas nas edições de 2005 e 2008 percebemos que após a transformação do programa em ProJovem Campo – Saberes da Terra, tanto o programa ampliou suas metas de jovens matriculados como um maior número de estados aderiu ao programa. No entanto, em 2009, como podemos ver no mapa 03, o número de estados que renovam o programa cai de 19 para 12 estados atendidos. Isso decorre, segundo a Coordenação de Educação do Campo¹⁰ em Brasília, devido aos problemas ocorridos na edição de 2008 e o grande atraso decorrente desse fato.

Das edições de 2008 e 2009, a média dos alunos a serem atendidos por estado pelo Programa variava entre 359 a 9.227 jovens, variando muito de estado para estado. Ceará, Pernambuco e Bahia eram os três estados com maior demanda de alunos. Como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 02: Total de alunos matriculados no ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009, dados de 2013¹¹



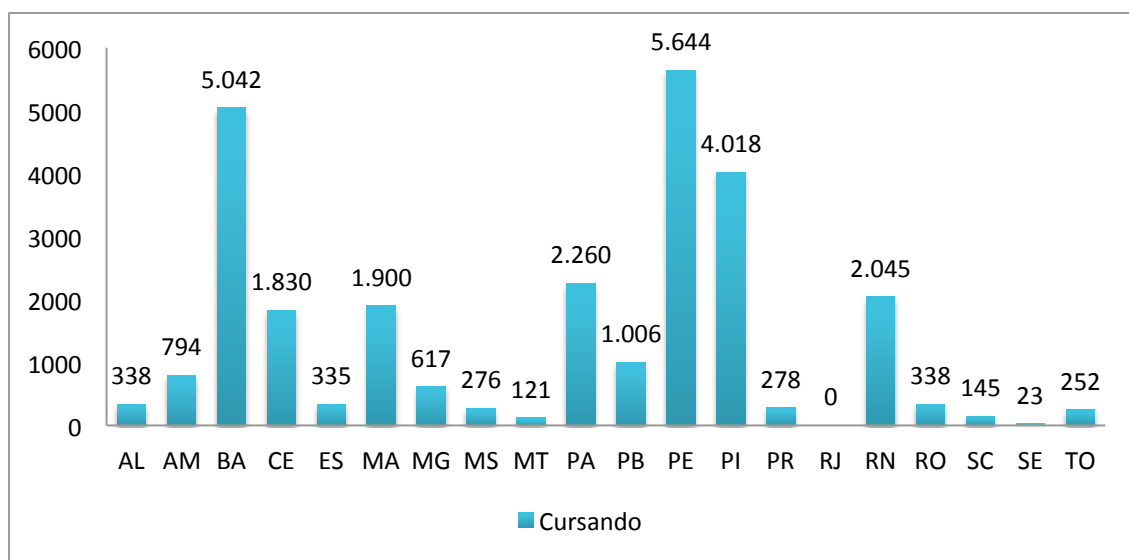
Fonte: Coordenação de Educação do Campo, MEC, 2013.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2014

¹⁰ Em contato com a Coordenação de Educação do Campo em Brasília, via e-mail, a mesma disponibilizou os dados apresentados nos mapas e gráficos dessa pesquisa, referente ao plano de metas e realizações do Programa.

¹¹ Quando falamos de edição 2008 e 2009 estamos querendo nos retratar às turmas que tinham projetos de implantação aprovados para ocorrerem nesse período. Entretanto, com os vários problemas ocorridos nesse processo de implantação nos diferentes estados, demonstramos com dados de 2013, na construção desse gráfico, e dos que seguem, o perfil do ProJovem Campo no ano de 2013. Ou seja, com o atraso da implantação das turmas veremos que para o ano de 2013, muitas turmas ainda estavam por concluir, ou por iniciar, e poucos se formaram, das turmas de edição de 2008 e 2009.

Desse número total de matriculados o sistema do Programa os classificavam em três modalidades de condição dos alunos por turmas nos estados: as turmas “ativas” que eram aquelas onde as aulas já haviam iniciado e os alunos estão em curso; a segunda modalidade é a desistentes que conta com o número de alunos que desistiram do programa após a matrícula; e a terceira modalidade que é a de turma autorizada, que são aqueles alunos que foram autorizados pelo sistema para realizarem o curso mas ainda aguarda o início das atividades do Programa em seus estados. Abaixo temos o número de alunos em curso, ou seja os alunos matriculados em turmas “ativas” que já iniciaram suas atividades.

Gráfico 03: Alunos matriculados e em curso no ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009, dados de 2013



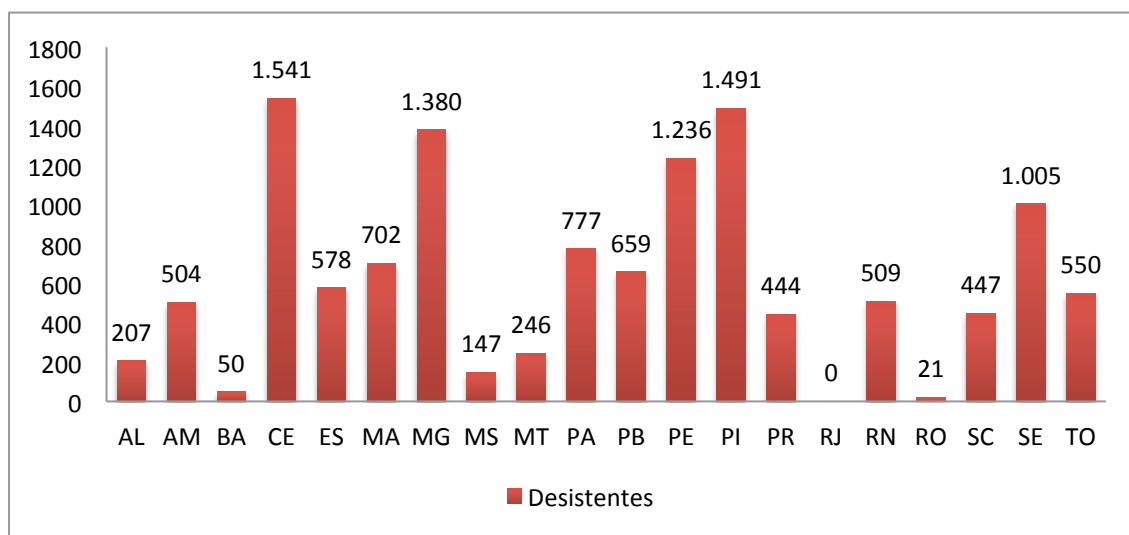
Fonte: Coordenação de Educação do Campo, MEC, 2013.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2014

Desse total, segundo a Coordenação de Educação do Campo (SECAD/MEC), houve um grande número de desistentes do programa, isso ocorreu por motivos diversos como: ser uma característica próprias de um programa de EJA, os quais historicamente apresentam já uma grande evasão¹²; por ter ocorrido problemas entre as parcerias e as

¹² É comum, tanto às iniciativas governamentais com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto aos próprios programas endereçados a essa parcela da população, a preocupação com a permanência dos educandos nas classes de diferentes níveis de escolarização. A evasão, nesse sentido, admitida como um fenômeno tão presente no universo escolar da EJA, especialmente, não pode prescindir de olhares que transcendam a compreensão vigente no senso comum de que faltaria interesse e comprometimento por parte dos adultos para a permanência na esfera educacional. A nosso ver, tal fenômeno não é reflexo da incapacidade de *automotivação* ou da ineficiência da tentativa de motivação de outrem para a permanência do

escalas de funcionamento do programa; por burocracias entre universidades, MEC e secretarias do Estado; por especificidades locais, entre outros. Destacando-se os estados do Ceará, Piauí e Minas Gérias, pelo maior número desistentes do Programa. No gráfico abaixo podemos ver o número de desistentes por estado.

Gráfico 04: Alunos desistentes do ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009, dados de 2013



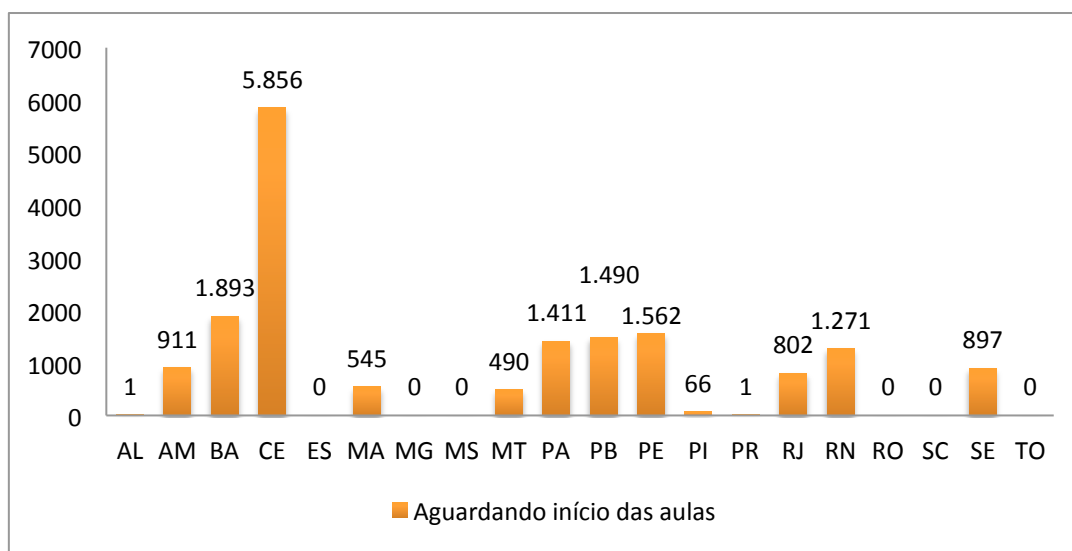
Fonte: Coordenação de Educação do Campo, MEC, 2013.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2014

Ou seja, dos 27.262 matriculados no total de todos os estados no momento de implantação do curso, 14.768 jovens continuavam cursando o programa em 2013, e 12.494 haviam desistido até final deste mesmo ano, entretanto, em estados como Minas Gerais, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, e Tocantins, o número de desistentes é maior que o número de alunos em curso, se destacando o caso de Sergipe onde dos 2.559 matriculados, 23 estavam em curso, 1005 já haviam desistido do curso e o restante como veremos estavam aguardando ainda o início das aulas como veremos mais á frente.

Outro caso a se observar é que em 2013, mesmo com as edições dos projetos terem sido lançadas em 2008 e 2009, em muitos estados ainda tinha um grande número de alunos aguardando o início do curso, que são aquelas turmas já em status de “autorizada” mas na escala estadual ainda não se deu início às atividades, como pode ser visto no gráfico abaixo:

aluno no espaço escolar, tampouco é causal a falta de esforço por parte dos educandos; tendemos a crer no movimento contrário: a evasão é consequência desse processo, o reflexo de uma realidade vivida por essas pessoas nos ambientes de escolarização. (PEDRALI e CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

Gráfico 05: Alunos aguardando início das aulas do ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009, dados de 2013.

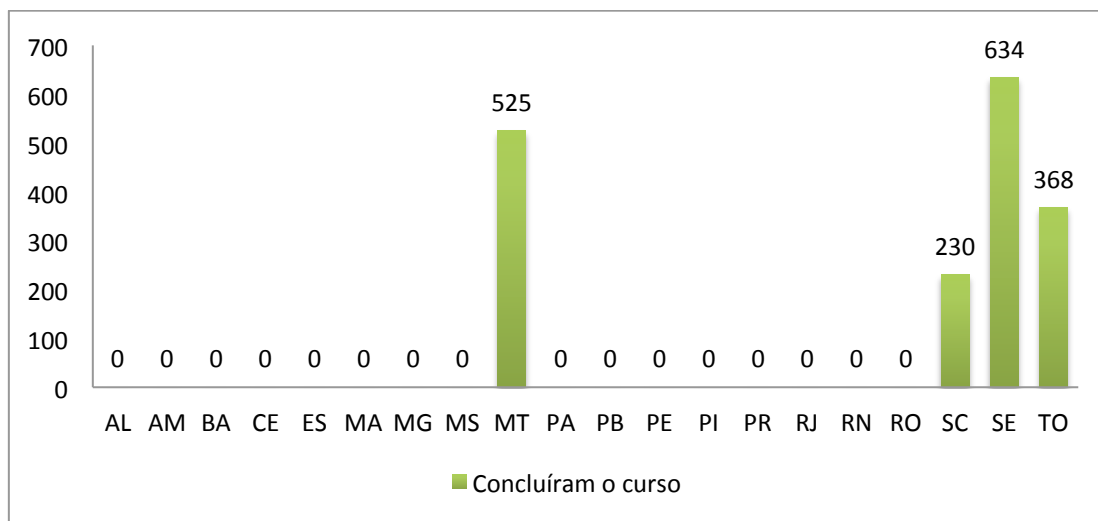


Fonte: Coordenação de Educação do Campo, MEC, 2013.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2014

O estado de Rio de Janeiro, por exemplo, não havia nenhuma turma “ativa”, isso explica os dados em zero dos gráficos de alunos em curso e de desistentes para esse estado. No caso do estado da Paraíba para dados deste mesmo ano de 2013 o Programa possuía ainda 1.490 alunos matriculados no Programa que não havia iniciado as aulas. Entretanto em estados como Alagoas, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Santa Catarina, e Tocantins haviam iniciado todas as turmas com dados para esse mesmo ano.

Em 2013, apenas quatro desses 20 estados atendidos na soma das edições de 2008 e 2009, havia turmas concluídas. E estas apresentaram um número muito baixo de concluintes, se considerarmos a meta do programa.

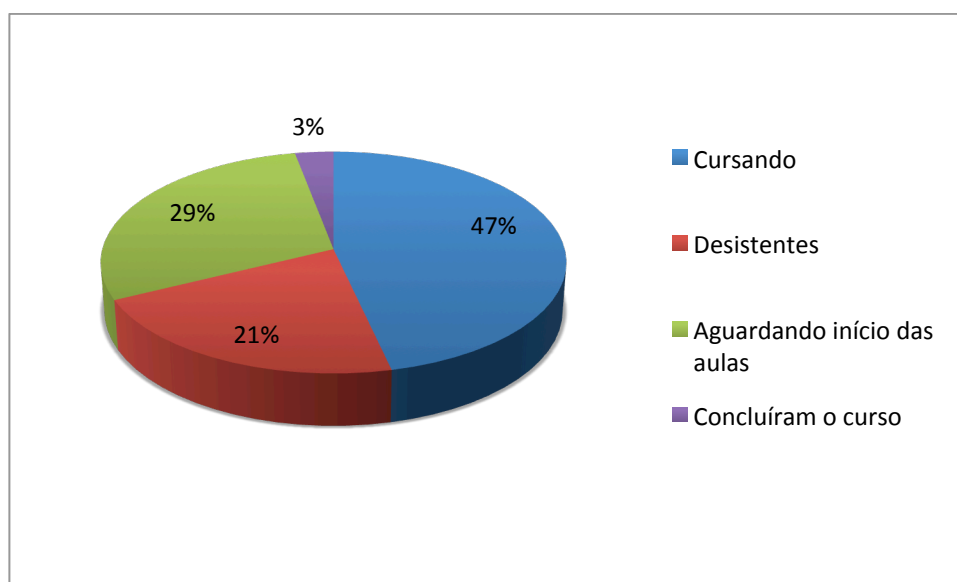
Gráfico 06: Alunos concluintes do ProJovem Campo – Saberes da Terra edições de 2008 e 2009, dados de 2013.



Fonte: Coordenação de Educação do Campo, MEC, 2013.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2014

Abaixo temos o perfil geral para a soma de todos os estados participantes do Programa, com dados em porcentagem, para dados de 2013 equivalente as edições do ProJovem de 2008 e 2009.

Gráfico 07: Taxa de percentagem de alunos em curso, desistentes, aguardando início das aulas e que concluíram o curso do ProJovem Campo, soma total de todos os estados, dados de 2013 equivalentes as edições de 2008 e 2009, dados de 2013



Fonte: Coordenação de Educação do Campo, MEC, 2013.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2014

Já em 2013 o quadro do Programa se apresenta com grandes dificuldades para cumprir metas já repactuadas com os estados. Podemos observar o quadro geral do programa neste ano no quadro abaixo.

Tabela 02: Status do ProJovem Campo em 2013, edições de 2008 e 2009

UF	*Meta repactuada com os estados	Concluiu o curso	*Ativo	*Autorizado	Desistente	*Cancelado
AL	1.400	—	345	1	222	166
AM	2.278	—	1617	0	538	40
BA	7.059	—	5222	1803	51	0
CE	8.300	—	7782	0	2638	0
ES	800	—	102	0	589	0
MA	3.534	—	2529	35	1118	0
MG	1.600	—	611	0	1496	328

MS	450	–	276	0	147	30
MT	1.705	9	329	282	246	1
PA	4.581	257	3203	11	911	10
PB	3.000		1003	1490	664	1
PE	7.611		7078	57	1568	234
PI	4.814		3571	69	1713	109
PR	1.400		206	0	264	0
RJ	945		806	139	0	0
RN	3.546		3277	0	544	17
RO	500		340	0	28	0
SC	800	158	145	0	502	0
SE	2.050	3	840	0	699	54
TO	1.000	184	214	0	609	11
TOTAL	57.373	611	39.496	3.887	14547	1.000

*Meta Repactuada, é a nova meta de atendimento aos jovens pelo programa por estado, porém ainda nas mesmas edições 2008 e 2009.

* Ativo, são os alunos matriculados no sistema, e em curso.

* Autorizado, são os alunos que já foram matriculados e estão aguardando o início das aulas.

* Cancelados, foram os alunos que por algum motivo foram recusados pelo sistema, por inconsistência de dados, como idade ultrapassada pelo atendimento do programa, ou ausência de documentos.

Fonte: SIGEF e SISREL/Sistema de monitoramento ProJovem Campo, 26/03/2013.

Como pode ser observado na tabela, no ano de 2013, apenas quatro estados tiveram turmas com alunos concluintes, que foram nos estados de Tocantins, Sergipe, Santa Catarina, Pará e Mato Grosso. E em alguns estados apresentando um número muito baixo de formando como é o caso de Sergipe (3) e Mato Grosso (9).

O número de jovens cursando o Programa no estado da Paraíba em 2013 foi de 1.006 alunos (gráfico 02), o número de desistentes neste mesmo ano era de 650 alunos (gráfico 03) estes eram referentes à edição de 2008, e 1.409 alunos (gráfico 03) aguardavam início das aulas, referentes à edição de 2009, a qual não iniciou as aulas até hoje. Esses alunos que estão colocados como “cursando”, no caso da Paraíba, já concluíram as aulas e aguardam o reconhecimento do MEC da sua certificação, por isso aparecem como ainda não concluintes. A meta repactuada para esse estado em 2013, como pode ser visto na tabela 01 é a soma dos jovens matriculados nas duas edições 2008 e 2009, mais os desistentes. Portanto, não há renovação do Programa no estado da Paraíba.

Esse quadro geral do funcionamento do Programa na Paraíba, é reflexo de um conjunto de elementos que perpassam a implantação de um programa do Estado. Assim como as especificidades do cumprimento das Leis para o campo e a diversidade de sujeitos nesses territórios rurais. A análise da implantação de programas sociais sob um panorama mais amplo do papel do Estado na construção de políticas, programas e ações sociais é imprescindível para o entendimento do funcionamento desse Programa.

1.2. Estado, políticas públicas e Educação do Campo

Para analisar a implantação de um programa como o ProJovem Campo em suas diversas escalas de funcionamento, e diante da afirmativa forte dessa tese que é a apropriação do Estado das demandas da classe trabalhadora e a sua transformação em formas de subordinação do trabalhador rural ao capital, se faz necessário entender o papel do Estado na construção de programas e políticas públicas no âmbito da Educação do Campo.

Para isso, e a fim de compreender as ações do Estado como formas de controle e de poder que apresentam desenhos diferenciadas de acordo com o tempo e o espaço, é que se faz necessário reconhecer a historicidade do Estado (MONCAYO, 2012), no intento de nos aproximar dele como um fenômeno essencial do mundo contemporâneo, o qual está diretamente atrelado à modernidade e aos adventos do capitalismo global atual. Nos distanciando, portanto, de posições que o entendem como a-histórico ou de caráter neutro.

Desta forma, estamos entendendo o Estado como um elemento indissociável do tipo de organização social de produção, qualquer que seja o regime político, ou os governos que o gerem, ou seja, com independência de sua cara autoritária ou repressiva, ou de seu aparente faz de contas de bem-estar social disposto a responder todas as nossas reivindicações, ou a contribuir a atender as necessidades individuais e sociais. Segundo Moncayo (2012) “o Estado não é perene mas indissociável da vida própria do capitalismo” (p 20). Está marcado em sua apresentação pelas formas originárias e de transição ao capitalismo e pelas transformações ocorridas uma vez instaurado.

Estamos enfatizando a historicidade do Estado para dizer que estamos falando de um Estado que possui tempo e espaço de reprodução específicos, e que as análises que realizamos em torno dele são parte dessa historicidade que também é espacial. O conceito de Estado ampliado veio, portanto, nos ajudar no sentido de entender que com o desenvolvimento do capitalismo atual no Brasil, as ações do Estado são fruto da luta de

classes e está marcado por conquistas e subordinação dos sujeitos “desde baixo”, da classe trabalhadora.

E assim estamos entendendo as políticas públicas em Educação do Campo como fruto e constructo de um Estado ampliado marcado pelas lutas sociais no campo, pela luta pela terra ampliada, ou seja, aquela que vai além da conquista da terra. É uma luta por direitos, que traça demandas e cria projetos outros, que marca uma sociedade de classes e que de forma dialética e contraditória ocupa espaços em disputa, ora sendo subordinada, ora construindo formas de autonomização “desde baixo”.

Sendo assim, por ora temos a historicidade do Estado como ponto de partida para adentrarmos na discussão do Estado e seu papel na construção de políticas públicas no Brasil, mais especificamente no âmbito da Educação do Campo.

1.2.1. Estado ampliado, sociedade civil e sociedade política: uma concepção gramsciana

Além de entender a historicidade do Estado atrelado a sua essencialidade do sistema capitalista, estamos entendendo o Estado para além de um aparelho institucional burocrático, ou seja, para além de interpretações do Estado entendido predominantemente ou exclusivamente como “sociedade política”, isto é, como um conjunto de instituições de condução política, administração e repressão. Segundo Oliver (2009):

Essa perspectiva de Estado atende basicamente à capacidade de uma sociedade para constituir um “corpo político institucional legal, racional, legítimo e eficiente” capaz de exercer o poder por meio de uma burocracia especializada – os governantes – e dar espaços, instituições, e vias para a política¹³. (p. 11. Tradução nossa)

Nessa perspectiva se apresenta um horizonte parcial de análise, onde tudo se explica por meio de elementos do próprio Estado, os atores políticos não são entendidos como expressões construídas a partir das forças políticas e sociais vinculadas a determinadas relações sociais (OLIVER, 2009). Segundo Oliver (2009), na perspectiva de Lenin e Gramsci, “o enfoque que reduz o Estado exclusivamente à sociedade política não inclui uma apreciação do fenômeno político como expressão e construção da sociedade”. (p. 12. Tradução nossa)

¹³ Esa perspectiva de Estado atiende básicamente a la capacidad de una sociedad para constituir un “cuerpo político institucional legal, racional, eficiente y legítimo” capaz de ejercer el poder por medio de una burocracia especializada – los gobernantes – y dar espacios, instituciones y vías para la política. (OLIVER, 2009, p. 11)

Entretanto, ao longo da história, o Estado nem sempre foi entendido apenas como um fenômeno político, ou em uma separação absoluta entre Estado e sociedade civil, muitas acepções caminham no encontro do entendimento de que existe uma inter-relação mútua entre sociedade política e sociedade civil, e é nessa linha de pensamento que estamos caminhando ao encontro do entendimento da construção de programas de políticas públicas em Educação do Campo. Entendendo que a luta por essa demanda – por meio da pressão da classe trabalhadora organizada em movimentos sociais e demais organizações sociais no campo – veio a gerar leis, diretrizes, programas, políticas, que são diretamente ações do Estado com a participação direta da sociedade civil, mas que ora atendem diretamente a demanda dessas organizações e ora servem para a ampliação da subordinação do trabalhador rural ao capital.

Essa linha de pensamento vem sendo construída ao longo da história dos estudos políticos referente ao papel do Estado na construção da sociedade. Segundo Oliver (2009) foram pensadores como Engels, Durkheim e Gramsci quem estabelecendo uma continuidade que parte do século XIX até a década de 30 do século XX, se deram conta de que o Estado político estava se transformando para se constituir em uma unidade institucional organicamente articulada com a sociedade civil, isto é, uma unidade que vai além das mediações hegelianas. Assim, junto ao Estado político a própria sociedade civil se converte em mediação, desde que expressam as contradições da sociedade.

Entretanto, segundo este mesmo autor, foi Antonio Gramsci quem parece ter reunido e desenvolvido as contribuições de Durkheim e Engels.

Este teórico e político italiano teceu uma ampla e complexa teorização sobre o Estado a partir de entendê-lo como “relação de forças e soma orgânica institucional de sociedade política e sociedade civil”. O fez a partir de estudos sobre as transformações do Estado e a política na Europa que se afirmaram de 1870 a 1930. Propôs uma explicação complexa do Estado moderno que por brevidade denominaremos Estado ampliado, y que está sintetizada na nota 7 do caderno 13, dos Cadernos do Cárcere (Gramsci, 1984, T. V) institucionalidade distinta à tradicional de Estado político, entendido anteriormente como em separado da sociedade civil e como domínios de minorias¹⁴. (Oliver, 2009, p. 13. Tradução nossa)

¹⁴ Este teórico y político italiano tejió una amplia y compleja teorización sobre el Estado a partir de entenderlo como “relación de fuerzas y suma orgánica institucional de sociedad política y sociedad civil”. Lo hizo a partir de estudiar las transformaciones de Estado y l apolítica en Europa que se afirmaron en 1870 y hasta 1936. Propuso una explicación compleja del Estado que se afirmaron en 1870 y hasta 1936. Propuso una explicación compleja del Estado moderno que por brevedad denominaremos Estado ampliado, y que está sintetizada en la nota 7 del cuaderno 13, de los Cuadernos de la cárcel (Gramsci, 1984, T.V.) institucionalidad distinta a la tradicional de Estado político, entendido anteriormente como separado de la sociedad civil y como dominio de minorías. (OLIVER, 2009, p. 13)

Gramsci vai além do pensamento do seu próprio tempo e sintetiza as transformações sofridas pelo Estado com o advento do capitalismo industrial. Para Gramsci, mais especificamente nos Cadernos do Cárcere,

O Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por essa, e portanto, a essa subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente (GRAMSCI, 1951, apud, BOBBIO, 1982).

Ao conceituar o Estado de forma original e pessoal Gramsci trouxe temas fundamentais para o debate desse conceito como: Estado instrumental, particular, subordinado e transitório. A partir dessa particularidade que lhe era inerente, e em uma análise que parte da superestrutura no pensamento de Gramsci a luta de classes é central nas transformações ocorridas, e portanto, por meio da sociedade civil suas lutas se preconizam dentro do próprio Estado. Na nota 7 do caderno 13 da obra “Cadernos do Cárcere”, Gramsci revela:

A estrutura massiva das democracias modernas, tanto como organizações estatais quanto o complexo de associações na vida civil, constituem para a arte política o que as “trincheiras” e as fortificações permanentes do frente na guerra de posições; fazem somente o “parcial” o elemento do movimento que antes era “toda” a guerra, etcétera. (GRAMSCI, 1984, cad. 13)

Trata-se, portanto, de uma nova concepção metodológica da correlação de forças e da teoria do Estado ampliado, que apesar de Gramsci não ter se detido em suas análises ao Estado de Bem-estar social, nos provoca a ampliar e a procurar um novo horizonte para analisar o poder político e com ele os conflitos em torno da construção de ações, programas e políticas do Estado no Brasil em torno da demanda por Educação do Campo.

Essa perspectiva metodológica de Gramsci está orientada a investigar os assuntos do poder como um processo de domínio e hegemonia dos distintos grupos sociais em luta. Tal processo converge em uma complexa construção ideológica e política em diferentes graus e momentos, e se transforma na construção da influencia nacional e social de determinadas forças políticas na cultura da sociedade civil organizada e em movimento. Segundo Oliver (2009):

Em momentos constitutivos especiais e em situações de crise especialmente significativas para a sociedade, isto é, em momentos históricos importantes, se constrói a adesão ou a negação por parte de amplos setores da sociedade civil, ao trabalho de direção política e

cultural, de classes políticas dadas, ou seja, as grandes massas populares que se juntam à defesa e afirmação de direitos, às instituições, ao projeto nacional, à direção política, às leis, organizações e s personagens políticos que conformam o poder. As crises institucionais, as lutas cidadãos e os movimentos sociais os podemos explicar como expressão histórica política e cultural da relação orgânica entre o poder e a sociedade, e da articulação entre sociedade civil e sociedade política, isto é, a partir da metodologia do Estado ampliado¹⁵. (p. 14-15. Tradução nossa)

É sob essa perspectiva que estamos entendendo o Estado a partir do seu jogo de forças que media a pressão da classe trabalhadora e da sociedade política, hoje globalizada. Entretanto, observa-se também que nesse jogo de forças de mediação do Estado em países da América Latina, como o Brasil, diante do tipo de neoliberalismo implantado, na maioria das vezes, predomina as ações de poder de forma escalar “desde cima”. Mas, que escapa, às suas formas de controle, as resistências e a construção de ações de autonomias “desde baixo”, ou seja, a organização da “sociedade civil”. Na concepção gramsciana, a sociedade civil é entendida como um momento integrante do Estado em sua acepção ampla e intimamente relacionada com a questão da hegemonia.

Portanto, nesta concepção, a sociedade civil não é politicamente neutra, mas, ao contrário, é um campo de disputa entre várias propostas de sociedade, entre diferentes concepções de mundo expressando a mutável correlação de forças entre as classes. Nesse terreno, no qual tanto os dominados quanto os dominadores levam a cabo suas lutas ideológicas, é impossível pensar a educação desvinculada das relações de poder, de hegemonia.

Com efeito, na visão de Gramsci, "sociedade civil" é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do ser social onde se dá uma intensa luta pela hegemonia; e, precisamente por isso, ela não é o "outro" do Estado, mas - juntamente com a "sociedade política" ou o "Estado-coerção" - um dos seus inelimináveis momentos constitutivos. Para Gramsci, como Semeraro nos mostra muito bem, nem tudo o que faz parte da sociedade civil é "bom" (ela pode, por exemplo, ser hegemônica pela direita) e nem tudo o que provém do Estado é "mau" (ele pode expressar demandas universalistas que se originam nas lutas das classes subalternas). (COUTINHO, 1999)

¹⁵ En momentos constitutivos especiales y en situaciones de crisis especialmente significativas para la sociedad, es decir, en momentos históricos importantes, se construye la adhesión o el rechazo por parte de amplios sectores de la sociedad civil, a la labor de dirección política y cultural de clases políticas dadas, esto es, las grandes masas populares que se adhieren a la defensa y afirmación de derechos, a las instituciones, al proyecto nacional, a la dirección política, a las leyes, las organizaciones y los personajes políticos que conforman el poder. Las crisis institucionales, las luchas ciudadanas y los movimientos sociales podemos explicarlos como expresión histórica política y cultural de la relación orgánica entre el poder y la sociedad, y de la articulación entre sociedad civil y sociedad política, es decir, a partir de la metodología del Estado ampliado. (OLIVER, 2009, p. 14-15)

Sendo assim o Estado é instrumento de uma classe, mas também lugar de luta pela hegemonia e processo de unificação das classes dirigentes. Tal perspectiva admite, no entanto, momentos de “contra-hegemonia”. Nesse Estado construído “desde cima”, mas também “desde baixo”, de hegemonia e de contra-hegemonia, as políticas, programas e ações sociais tem apresentado um importante papel na mediação dos conflitos. Pois entendemos que a institucionalidade do Estado no Brasil, assim como em outros países da América Latina, seu caminho político, cultural e institucional,

(...) não é produto unicamente da sabedoria ou desconhecimento de quem detêm o poder. É resultado de prolongadas e acirradas lutas sociais e de poder nas quais tem sido construído – e foi se aceitando por parte das massas populares – o domínio e a direção da sociedade em determinadas forças históricas, forças que possuem um dado e específico perfil social, político e cultural e que conquistaram a hegemonia civil, isto é, que seu domínio e direção seja incorporado no conjunto da sociedade, onde a consequência foi e tem sido a subalternidade de outras forças históricas sociais, que não pôde vencer e se constituir com a autonomia plena para impedir, questionar ou romper a hegemonia existente¹⁶. (OLIVER, 2009, p. 15. Tradução nossa)

Se faz necessário levar em conta as resistências, as conquistas decorrentes das lutas sociais, que no campo no Brasil têm sido singulares e significativas, principalmente a partir da década de 1990, a qual foi marcada pelo surgimento de diversos movimentos sociais de luta pela terra no país, mas que infelizmente não conseguiu atingir seus grandes objetivos: o fim do latifúndio, uma Reforma Agrária plena, justiça social e soberania alimentar. Apesar dos grandes avanços e conquistas nesse âmbito não foi possível romper com a hegemonia existente e o Estado teve papel fundamental nesse processo de hegemonia do capital e da construção de subalternidade dos sujeitos em luta pela terra no campo aos seus ditames. Segundo Almeida (2011):

As instituições sociais e as políticas públicas conformam uma importante dimensão da dinâmica social na medida em que se expressam historicamente como se articulam em cada época e diante de cada correlação de forças as relações entre Estado e sociedade civil, disputa pela hegemonia e as mediações entre os diversos graus de instâncias de exercício e localização do poder na sociedade. Deste modo, compreender o significado e o alcance da relação entre políticas e as

¹⁶ (...) no es producto únicamente de la sabiduría o torpeza de quienes detentan el poder, o de arreglos entre camarillas ilustradas en el arte de dirigir o de gestionar; es resultado de prolongadas y agueridas luchas sociales y de poder en las cuales se ha ido construyendo – y se fue aceptando por parte de la gran masa popular – el dominio y la dirección en la sociedad de determinadas fuerzas históricas, fuerzas que tienen un dado y específico perfil social, político y cultural y que han logrado la hegemonía civil, es decir, que su dominio y dirección se incorpore en el conjunto de la sociedad, por lo que la consecuencia es y ha sido la subalternidad de otras fuerzas histórico sociales que no han podido vencer y constituirse con la autonomía plena para impedir, cuestionar o romper la hegemonía existente. (OLIVER, 2009, p. 15)

formas institucionais concretas que assumem na esfera local, na cidade, implica compreender em que medida o esvaziamento da política da vida social é parte integrante da hegemonia do capital que subordina progressivamente as diferentes instâncias da vida social à lógica da mercadoria. (p.63)

Dessa forma essa tese se sustenta em um enfoque de investigação das relações de forças que se expressam nas determinações estruturais, políticas e sociais do Estado ampliado. Sendo assim, buscamos, na análise da implantação de um programa dito como parte de uma política pública, a conformação histórica e em sua expressão institucional enquanto Estado, o qual é determinado por sua correlação de forças entre os “de baixo” e os “de cima”, em uma construção de hegemonia que vem de ambos os lados, até que uma se sobreponha a outra.

Com a clareza da historicidade do Estado devemos estar atentos às transformações sofridas pelo mesmo com a chegada de um neoliberalismo em países da América Latina.

De fato, o estatismo autoritário que tem surgido sob o neoliberalismo a partir da fragmentação da sociedade e a focalização e mercantilização dos direitos cidadãos é um espécie de Estado ampliado de novo tipo, orientado a intervir na sociedade para que construa seu próprio projeto de competência para o posicionamento que se requer na valorização do capital financeiro (HIRSCH, 2002), mas também para enfrentar as consequências sociais das políticas de aumento da pobreza, do processo de desestruturação da economia e fragmentação da sociedade, e da proliferação de negócios ilegais surgidos como consequência da perda de controle político institucional da nova sociedade mercantilizada¹⁷. (OLIVER, 2009, p. 25-26. Tradução nossa)

Portanto, um Estado que media as contradições do próprio sistema capitalista, mercantiliza os direitos cidadãos, e ao mesmo tempo diante de crises do próprio Estado (fordista) tem levado a ampliação das lutas sociais. Já não é mais o Estado que intervém no público e propõe a recuperação dos velhos direitos, são os próprios sujeitos, em luta, organizados, que colocam na mesa política novos direitos, novas agendas sociais, novos projetos, e foi assim que a Educação do Campo veio sendo construída por dentro do Estado, veremos mais sobre essas conquistas mais a frente.

Desta forma, se nos mostra importante buscar as determinações que fazem com que o Estado ampliado conformado durante o século XX no Brasil seja um Estado

¹⁷ De hecho el estatismo autoritario que ha surgido bajo el neoliberalismo a partir de la fragmentación de la sociedad y la focalización y mercantilización de los derechos ciudadanos es una especie de Estado ampliado de nuevo tipo, orientado a intervenir en la sociedad para que haga suyo el proyecto de competencia para el posicionamiento que se requiere en la valorización del capital financiero (HIRSCH, 2002), pero también para enfrentar las consecuencias de la pérdida de control político institucional de la nueva sociedad mercantilizada (OLIVER, 2009, p. 25-26)

capitalista, no qual domina o capital, neste caso tendo como mediação a implantação do Programa ProJovem Campo na Paraíba, lançado pelo governo como parte de uma política nacional em Educação do Campo. Para entendermos as tramas da construção de programas e ações sociais do Estado adentraremos na discussão de políticas sociais e políticas públicas e seu papel na sociedade atual.

1.2.2. Política pública e política social: como instrumento da sociedade civil e da sociedade política

As transformações econômicas, sociais e políticas, advindas do avanço industrial do capital criaram condições propícias para o comprometimento do Estado com os inúmeros problemas resultantes das desigualdades sociais. “Em certa medida” – salienta Gouldner (1970, apud, PEREIRA, 2008, p. 104) – “o crescimento mesmo do Estado Benfeitor (Social) significa que o problema tem se tornado tão grande e complexo que já não é possível deixá-lo sob o controle do mercado e de outras instituições tradicionais” (p. 78). Sendo assim, cada vez mais a estratégia do Estado consistiu em optar não pelo isolamento dos pobres e das pessoas consideradas improdutivas, mas pela “reintegração” ao processo produtivo. Afinal, “por baixo e em volta dos empresários capitalistas, os ‘trabalhadores pobres’, descontentes e sem lugar, agitavam-se e insurgiam-se” (HOBBSBAWN, 2005, apud, PEREIRA, 2008, p. 105).

Tal estratégia de inserção dos pobres no processo produtivo, em atenção às reivindicações das massas, não se deu, porém, sem dificuldades; pois, se por um lado ela confirmava que a burguesia reconhecia as desigualdades sociais como resultado de contradições estruturais do sistema capitalista, por outro despertava o temor liberal de esvaziamento de sua fundamentação teórica e ideológica e de seu processo de acumulação via espoliação do trabalho. Afinal, transformar a área social – que engloba a educação, a saúde, a habitação, a previdência social, a assistência – em esfera de responsabilidade pública, significaria afrontar o mito do *laissez-faire*. (PEREIRA, 2009, p. 105)

Quanto ao processo de reintegração dos pobres ao sistema produtivo, entramos na segunda década do século XXI e as políticas possuem o mesmo objetivo, onde a educação e os programas nesse âmbito são peça-chave nesse processo. Programas como o ProJovem Campo busca a reintegração de jovens trabalhadores rurais, que não tiveram acesso a educação em idade “normal”, ao mercado e seu processo produtivo. Para o sistema capitalista de produção esta mão-de-obra vale mais integrada ao mercado do que excluída desse processo enquanto camponês. Assim como também, serve para apagar o

descontentamento desses sujeitos e, portanto apaziguar, conflitos ou insurgências no campo.

Mas como nascem essas políticas? Como estão estruturadas? Quando se tornam públicas? Quais os seus objetivos? Quando podemos considerar um programa como parte de política pública? Quais são as políticas sociais?

De forma técnica e esquemática a especialista em políticas públicas Samira Kauchakje (2008) caracteriza as ações sociais do Estado como sendo aquelas realizadas por meio de políticas públicas, programas, projetos e serviços sociais. Nesta concepção mais técnica das políticas ela conceitua as políticas públicas como “instrumentos de ação do governo a serem desenvolvidas em programas, projetos e serviços de interesse da sociedade. As políticas podem ser consideradas como um desenho, uma arquitetura planejada dos direitos garantidos em lei” (p. 26). Ainda segundo a autora os programas, projetos e ações são considerados de interesse da sociedade quando um serviço social é reconhecido como público, ou de interesse da sociedade, quando é qualificado pela lei, havendo nesse caso a supremacia do interesse público sobre o particular. (KAUCHAKJE, 2008)

Já os programas e projetos “são planos constituídos por um conjunto de projetos e iniciativas que se articulam e se complementam com vistas à obtenção de resultados num tempo definido” (KAUCHAKJE, 2008, p. 27). Ou seja, nesta concepção técnica e esquemática das ações do Estado, programas como o ProJovem Campo são apenas “a ponta” da construção da política em Educação do Campo, com tempo definido, e que podem ou não alcançar resultados que responda realmente a essa política.

Mas o que é certo, servindo ao controle do capital ou às demandas da classe trabalhadora, as políticas públicas nascem diante de condições de vulnerabilidade de pessoas e grupos sociais, que se encontram em situação econômica, cultural, de trabalho, familiar ou pessoal, em desvantagem social e lutam por seus direitos. Segundo Kauchakje (2008) situações que se caracterizam como de vulnerabilidade são: pobreza, desemprego de longa duração; fragilização de vínculos afetivos e de pertencimento social; discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências.

Sendo assim, para Kauchakje (2008) as políticas públicas implicam atividade de organização do poder e são instrumentos de ação do governo, que supõem a fixação de metas, diretrizes ou planos governamentais; distribuem bens públicos; transferem bens desmercadorizados; estão voltados para o interesse público, pautado nos embates entre interesses sociais contraditórios; e são base de legitimação do Estado.

De forma esquemática, segundo Kauchakje (2008), as políticas públicas podem ser subdivididas por áreas e setores, apesar desse não ser um processo estanque, pois as mesmas estão articuladas entre elas, e a sua separação compromete diretamente o funcionamento das mesmas. Esta autora apresenta uma das formas que as políticas podem ser setorizadas, apenas afim de análise e não de execução de suas ações, pois como já dissemos, segundo ela, na prática essas ações estão articuladas e não podem serem executadas de forma setorizadas, são as seguintes: políticas ambientais; políticas culturais; políticas econômicas; políticas sociais; política de defesa e de direitos específicos; políticas de infraestrutura; política de uso e ocupação do solo.

Nesta concepção, todas essas políticas podem ser urbanas e ou rurais e estão no âmbito dos direitos garantidos em lei. É importante para a nossa pesquisa o que a autora considera, entre as políticas públicas, como políticas sociais, sendo aquelas que tem como desmembramento interno: a assistência social; habitação; trabalho; saúde; educação e segurança alimentar.

De forma mais ampla e menos técnica, Pereira (2008) complementa essa perspectiva diferenciando cuidadosamente esses dois conceitos, política pública e política social, mas colocando um como parte do outro:

Ao contemplar todas as forças e agentes sociais, comprometendo o Estado, a política social se afigura uma *política pública*, isto é, um tipo, dentre outros, de *política pública*. Ambas as designações (política social e política pública) são *polícies* (políticas de ação), integrantes do ramo de conhecimento denominados *policy science*, só que a política social é uma *espécie* do *gênero* política pública (*public policy*). Fazem parte desse gênero relativamente recente na pauta dos estudos políticos, todas as políticas (entre as quais a econômica) que requerem a participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade, no planejamento, e execução de procedimentos e metas voltados para a satisfação de necessidades sociais. (p. 173)

Sendo assim, a política social é um tipo de política pública, se diferenciando pelo termo social por ser entendida como uma política de ação que visa atender as necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberação coletiva regida por princípios de justiça social, que por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos.

Enquanto que o termo público associado ao termo política pública não se refere a ações e decisões exclusivas do Estado, refere-se à coisa pública, ou seja, de todos, para todos, que compromete todos, no atendimento de demandas e necessidades sociais, sob a égide de um mesmo direito e com apoio de uma comunidade de interesses. Portanto,

embora a política pública seja regulada e frequentemente provida pelo Estado, ela também engloba demandas, escolhas e decisões provadas, podendo (e devendo) ser controlada pelos cidadãos. (PEREIRA, 2008)

De forma mais crítica, e desde um pensamento mais marxista, Almeida (2011) nos retira do terreno prático da implantação das políticas trazido por Kauchakje (2008), e nos leva a ver o conceito de políticas sociais em um esfera política global de um Estado capitalista:

As políticas sociais se originam de um conjunto de respostas historicamente elaborados pelo Estado no enfrentamento da questão social que, do ponto de vista econômico, expressam um conjunto de ações dirigidas para a manutenção, dentro de limites que não comprometa a própria lógica da acumulação crescente do capital, patamares mínimos de consumo da classe trabalhadora. (ALMEIDA, 2011, p. 63)

Sendo assim, na nossa perspectiva, as políticas sociais em um contexto amplo da política global e do capital internacional, são fruto do conflito de classes. Entretanto, essas ações não ultrapassam os limites de uma autonomização que possa comprometer o desenvolvimento econômico e a lógica da acumulação do capital, sendo assim, ela fornece condições mínimas de reprodução da classe trabalhadora.

Voltando a essa concepção técnica da autora Kauchakje (2008), a qual nos ajuda a pensar as contradições na prática e execução das políticas públicas, esta autora entende que estas são formas de aplicação dos artigos constitucionais e das leis que os regulamentam (KAUCHAKJE, 2008). A própria Constituição de 1988 está constituída por vários artigos que dispõem sobre políticas públicas, e dentre elas as sociais, como os Artigos 205 a 217 que se refere a Educação, cultura e desporto. Já as leis estabelecem os objetivos da política os instrumentos institucionais para sua realização e outras condições de implementação, podemos dar exemplo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 a qual rege as políticas no âmbito da educação a nível nacional (KAUCHAKJE, 2008).

Entretanto, deve-se considerar que muitos interesses políticos vão interferir diretamente na implementação das políticas, pois as mesmas dependem, em grande parte das finanças e do orçamento público, uma vez que os recursos destinados a uma política têm consequências sobre a aplicabilidade e o alcance efetivo dos artigos constitucionais.

Para cada área e setor da política são estabelecidos a fonte e o montante dos recursos disponibilizados do orçamento público (KAUCHAKJE, 2008). A variação do orçamento destinado a cada um nem sempre tem a ver com as demandas e as necessidades.

Esta é uma, das outras várias questões, de onde decorrem os problemas ligados a área da saúde, da habitação, da educação no Brasil, pela grande demanda nessas áreas da política social, entretanto, os recursos destinados são insuficientes para cobrir essa demanda, fato decorrente como já mencionado de interesses políticos e do planejamento governamental para a distribuição dos recursos. Pois as políticas sociais:

Ideologicamente, cumprem a função de realizar esse processo de redistribuição de parte da riqueza socialmente produzida, de modo a produzir mecanismos de estabelecimento de consenso social junto àqueles que participando da produção dessa riqueza, não usufruam seus benefícios, assim como em relação àqueles que fora da esfera da produção possam permanecer, temporária ou estruturalmente, sem que se comprometa a continuidade desse modo de produção. Resultam, portanto, de respostas sociais às disputas políticas em determinado estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, quando a organização da classe trabalhadora produz não apenas a entrada em cena de um sujeito social, mas de um sujeito político, que cobra seu reconhecimento pelo Estado enquanto instância de regulação de conflitos. (ALMEIDA, 2011, p. 63-64)

Entram aí também a disputa de interesses e capacidade de organização dos grupos sociais envolvidos na implementação das políticas. Pois de acordo com Kauchakje (2008)

Toda política pública é uma forma de intervenção na vida social, estruturada a partir de processos de articulação de consenso e de embate entre atores sociais com interesses diversos, decorrentes de suas posições diferenciadas nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais. (KAUCHAKJE, 2008, p. 68)

Sendo assim, as políticas públicas competem ao Estado, mas a sociedade civil participa em diversos espaços e estratégias de formulação e acompanhamento destas, ou assim deveria ser, observa-se que não é o que ocorre em grande parte das ações e programas das políticas. Entretanto, é fato que as propostas de políticas públicas entram na agenda política do Estado apenas quando atores sociais, organizados em movimentos sociais, entre outros tipos de organização social como ONG's, fóruns, conselhos, partidos políticos, se mobilizam, demandam e lançam propostas para um novo projeto social. Veremos como ocorreu esse processo na luta por Educação do Campo no Brasil no decorrer da construção dessa pesquisa.

Segundo Kauchakje (2008), “a sociedade civil também participa da elaboração, da implementação, da fiscalização e do controle das políticas por meio de conselhos, ONG's e de movimentos sociais, por exemplo” (p. 69). Sendo assim uma gestão realmente democrática das políticas busca fortalecer a participação social nos vários momentos desse

ciclo, em especial no caso de políticas, programas e serviços sociais. Segundo Raicheles e Rico (1999):

A gestão das políticas sociais só poderá produzir respostas consistentes se e quando as pressões e reivindicações dos movimentos da sociedade civil organizada conseguirem penetrar na agenda estatal, transformando demandas sociais em políticas públicas que assegurem o alargamento e a consolidação da cidadania para as maiorias (p.10).

Uma análise de políticas públicas deve ir além do aspecto técnico de implementação de programas e projetos sociais, atribuindo seu sentido a partir da competência de planejar, decidir, organizar e controlar recursos, metas, objetivos e ações. Para uma visão completa dessas políticas devemos destacar a dimensão política da implantação dessas políticas, desta forma estaremos incluindo no seu significado as dinâmicas e embates sociais na luta por direitos pela vida. Pois:

As políticas sociais ao mesmo tempo em que são determinadas pela contradição que movimenta a sociedade capitalista, potencializam um conjunto outro de contradições que materializam territorialmente na cidade os contornos da relação entre Estado e a sociedade civil, um campo de diferentes lugares e possibilidade de exercício de poder, em conjunturas históricas particulares (ALMEIDA, 2011, p. 64)

Conjunto de contradições não só materializados na cidade, como diz Almeida (2011), mas também no campo, e esse é um dos nossos objetivos com a construção dessa pesquisa: ampliar o olhar sobre as políticas em Educação do Campo para além da implantação dos projetos e programas em si, considerando todo o jogo de forças, portanto, de poder, de forma escalar, desde cima e desde baixo que influenciam diretamente nas decisões da implementação da política.

1.2.3. Da luta à implantação da política: a Educação do Campo como demanda

A construção de um novo paradigma na luta por educação para áreas rurais no Brasil, que aqui o reconhecemos como Educação do Campo, teve como marco histórico o I Encontro Nacional da Educação na Reforma Agrária em finais da década de 1990. Este paradigma foi marcado pela ampliação das mobilizações e conquistas de direitos durante a primeira década do século XXI, junto aos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, e toma corpo político com sua entrada na agenda do Estado criando uma nova demanda e, portanto, uma nova meta para as ações sociais do próprio Estado no âmbito da educação para áreas rurais.

Não negando que houve anteriormente à década de 1990 um conjunto de lutas sociais e um processo histórico de mobilizações advindas dessas áreas por uma educação mais justa e de qualidade para os povos do campo, principalmente conhecida por meio da Educação Popular. Mas, reconhecendo que há um “novo” nas lutas sociais da década de 1990 que deve ser aclamado, um “novo” que vai em contra de um projeto de educação para áreas rurais que crescia no Brasil por meio do paradigma da Educação Rural. Segundo Souza (2010), para essa superação, os movimentos sociais mudaram suas estratégias:

Ao mesmo tempo em que enfrentam a classe latifundiária e o próprio Estado, os movimentos sociais de trabalhadores do campo fazem articulações com outras entidades da sociedade civil e com o próprio Estado, para discutir e promover experiências educativas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Uma das experiências educativas é a produção de conhecimento no movimento social, inclusive com definição de uma agenda de pesquisa. O novo é a organização política e a expressividade do educativo **no** e **do** campo (SOUZA, 2010).

Foi com o desenvolvimento das experiências do tipo demandas, proposições e efetivação de projetos educativos nos assentamentos, a organização do MST e da Via Campesina, por exemplo, que se fez possível que outros sujeitos do campo se mobilizassem ou questionassem Educação do Campo em construção (SOUZA, 2010). Essa luta cresceu e ecoou com vozes de todos as regiões desse país, das comunidades mais esquecidas pelos governos, e um projeto político tomou corpo com a participação efetiva dos sujeitos sociais em luta.

O caráter político dessa demanda questiona o modelo de desenvolvimento instaurado no campo hoje, questiona a concentração fundiária e luta pelo fim do latifúndio de terras, mas também do saber, é a luta por educação diretamente atrelado pelo direito à vida. Em um contexto político mais amplo, a demanda por uma educação de qualidade para as áreas rurais, construída pelos seus próprios sujeitos e que respeita e incorpora os saberes camponeses, nasce de uma condição de ampla desigualdade social e de direitos, desigualdade na distribuição de terras, mas também de direitos como saúde, habitação e educação e se constitui enquanto demanda, expressa de forma escalar, diante das pressões e reivindicações da sociedade civil organizada, entrando por fim na agenda política do Estado.

Nesse contexto de compreender o que significa o ProJovem Campo como ação política do Estado, um Estado ampliado marcado pelas demandas da sociedade civil organizada, em uma perspectiva de análise de um programa que vai além dos impactos e

metas alcançadas, em uma análise política da política, e de uma necessidade de desvelar os caminhos percorridos ao ser postas em prática o atendimento às demandas, é que estamos construindo o caminho dessas ações do Estado na prática e execução da mesma.

As políticas sociais no âmbito da educação para áreas rurais já estava marcada pela Constituição Federal de 1988, por meio dos Artigos 205 a 217, pela Lei de Diretrizes e Bases por meio da lei nº 9.394/96 e pelo PNE – Plano Nacional de Educação, que vigora a cada dez anos e traça diretrizes e metas para a educação em escala nacional. Entretanto, em diferentes tempos e conjunturas espaciais, esses artigos, leis e planos são postos em prática por meio de ações sociais, programas e projetos, segundo interesses diferenciados, que podem ou não atender às demanda dos sujeitos “desde baixo” ou a demanda “desde cima”, e ao mesmo tempo estar pondo em prática a política.

O que estamos querendo dizer é que nem sempre que a política, leis e decretos estão sendo vigorados ou postos em prática, por meio de programas e projetos, ela atende às demandas “desde baixo”. Por exemplo, vejamos o caso do PNE que vigorou até final de 2010, existem várias críticas “desde baixo” em relação ao modelo de educação rural que esse Plano trouxe. Pode-se dizer inclusive que foi em contra à concepção de educação rural trazida nesse plano que nasce a luta por Educação do Campo, segundo Munarim (2011):

Essa disputa de concepção no âmbito do Estado brasileiro torna-se evidente a partir da vigência, em janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 –, que se esgota em 31 de dezembro de 2010. De maneira explícita ou implícita, é contra esse PNE que se dirigiram por todo o período as lutas das organizações e movimentos sociais pela instituição de políticas de Educação do Campo. De fato, a se tomar por referência esse PNE, por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo. (p. 52-53)

Desta forma, a demanda específica por Educação do Campo, que nasce em contraposição ao paradigma da Educação Rural (veremos mais sobre essa construção dicotômica paradigmática que marca a luta por educação para as áreas rurais a primeira década do século XXI no terceiro capítulo dessa tese), entra na agenda política do Estado, primeiramente, com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 e Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008. Segundo Art. 2º desta Resolução:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002)

Além disso, a criação dessas Diretrizes mudou a forma de ver o funcionamento das escolas rurais em escalas estaduais e municipais, o que fez com que os estados construíssem uma categoria de “escolas do campo”, para aquelas escolas que se autodenominassem como tal, e foi se construindo um conjunto de normas e direitos diferenciado para essas escolas. Tal fato gerou polêmica em muitos estados, pois ao gerar privilégios muitas escolas que não seguiam as Diretrizes das Escolas do Campo, e que não tinham o pertencimento na luta por Educação do Campo acabou se declarando enquanto “escolas do campo” para receber esses privilégios, que incluía um acréscimo no pagamento dos professores pelo deslocamento até as comunidades, entre outros. Em alguns estados o saldo nessa mudança foi positivo pois gerou uma mobilização dessas escolas, houve uma maior inserção no Movimento Por uma Educação Básica do Campo e um maior gerenciamento por parte de órgãos dos estados enquanto do cumprimento das Diretrizes Operacionais do Campo nessas escolas.

O maior avanço da entrada da demanda por Educação do Campo na agenda política do Estado veio com a criação da Política de Educação do Campo firmada por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 – na regulamentação e execução do disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e no art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, da alimentação escolar. Esse Decreto que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e está sendo desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. O mesmo dispõe sobre o que entende-se por: populações do campo e escola do campo, para a implementação do disposto no Decreto. E dispõe dos princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de

experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Reiterando as Diretrizes Operacionais para as escolas do Campo e o previsto na LDB, esses princípios retoma, regula e normatiza as bandeiras de luta levantada pelos movimentos sociais no campo e demais organizações sociais que vinha a mais de uma década construindo um projeto político em torno da Educação do Campo, a construção dessa política é, portanto, fruto de um Estado que é constituído pela soma sociedade política e sociedade civil. Caberia à sociedade civil organizada, por meio associações comunitárias, redes, movimentos sociais, sindicatos, partidos, vigiar e fazer ser posta em prática essa política por meio dos programas, projetos e ações sociais de cada governo para com o respeito e cumprimento dessa Política.

Para a luta dos movimentos sociais no campo e pesquisadores, a efetivação desse Decreto, significou a territorialização da luta por Educação do Campo, marcando desta forma, grande avanço nesse âmbito:

O Decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronex. Ou seja, de um lado, enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivos – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente. Significa um momento alto do processo de materialização dessas lutas (Poulantzas, 1985), que acabam por compor o próprio desenho da instituição Estado nesse contexto de disputas. Importante ponto de chegada, o Decreto é, simultaneamente, um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais. (MUNARIM, 2011, p. 56)

Nessa agenda política do Estado o ProJovem Campo – Saberes da Terra, é um Programa do Governo Federal, que nasce antes da criação do Decreto nº 7.352, mas dentro

do previsto na LDB de 1996 por meio do Artigo n°28, o qual acentua o cumprimento das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, assim como, do cumprimento dos Artigos n°37 e 38 dessa mesma Lei os quais dispõem sobre a educação de jovens e adultos. Esse Programa foi criado mediante uma parceria entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Desenvolvimento Agrário, do Trabalho e Emprego e do Meio Ambiente e está consignado ao orçamento do FNDE.

Desta forma, não podemos afirmar que o ProJovem Campo é um programa parte da Política Nacional de Educação do Campo, mas é parte do cumprimento e execução dos Artigos n°28, 37 e 38 da LDB Nacional. Sabemos pois, que os programas de governo, os quais são criados em um mandato presidencial e pode ou não ser continuado nos seguintes mandatos, dependem dos interesses políticos de cada mandato, o que dá instabilidade às ações do ProJovem Campo. Entretanto, eles também cumprem a função de colocar em prática o estabelecido nas leis e políticas, as quais não mudam com a alteração de governo, por isso a importância da criação do Decreto que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, marcando a agenda política do Estado independente da troca de mandato e dificultando que a mesma seja alterada por interesses políticos.

Lembrando que as políticas, os programas e as ações sociais são formas de aplicação dos artigos constitucionais e das leis que os regulamentam, entretanto, os programas e ações sociais podem fazer parte da execução de determinada política pública e outros são criados segundo o regulamento de um conjunto de políticas, como é o caso do ProJovem Campo, o qual acaba de forma indireta, segundo os seus princípios e não sua prática (a qual ainda vai ser analisada), pondo em execução parâmetros da Política Nacional de Educação do Campo, mas também atendendo à Política Nacional da Juventude, entre outras.

Sendo assim, entre concepções mais práticas e esquemáticas e concepções conceituais e analíticas mais críticas das ações do Estado, como cumprimento de leis e decretos nacionais, se faz necessário retornar à historicidade do Estado e à concepção de Estado ampliado, para entendermos o contexto histórico e político da implantação e execução dessas políticas.

Neste sentido, os programas e políticas públicas em Educação do Campo no Brasil foram construídos em um processo de intensos conflitos. Essas ações têm se mostrado nesse caso como territórios em disputa, repleto de interesses da reprodução do capital, mas também das demandas da classe trabalhadora rural. Essas políticas públicas, portanto, têm

se apresentado como uma conquista da classe trabalhadora rural que vem se organizando na luta pelos seus direitos em um espaço de formação desigual como o campo brasileiro.

É por isso que as organizações sociais necessitam de cada vez mais uma estrutura organizativa que se apresente de forma escalar, forte e ampliada. Com representação institucional em cada escala na qual possui presença política, para gerir as leis, decretos e planos. Fazendo com que o Estado, por meio de suas ações, as ponham em prática de forma direcionada às demandas da classe trabalhadora e não ao desenvolvimento do capital.

Para desmontar, desmascarar, desvelar as formas de apropriação do Estado das demandas da classe trabalhadora se faz necessário conhecer os caminhos práticos e teóricos-conceituais, assim como o contexto histórico, das políticas públicas e das ações do Estado. Foi nesse sentido que construímos esse caminho analítico que revela os caminhos percorridos pelas ações do Estado, por meio da análise da implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra em escala nacional e passamos agora para um segundo capítulo que parte do contexto histórico da luta pela educação na Paraíba, entendendo que esse Estado ampliado e suas ações devem estar contextualizados com a formação espacial do seu entorno. Para com isso passarmos a análise da implantação do ProJovem Campo na Paraíba, recortando o nosso objeto e demarcando, com isso, o nosso real concreto.

CAPÍTULO II

O PROCESSO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO DA MOBILIZAÇÃO POR EDUCAÇÃO EM ÁREAS RURAIS NA PARAÍBA: A IMPLANTAÇÃO DO PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA

É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão: as cercas do judiciário, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa... Mas é verdade também que cada vez mais caem cercas e a sociedade é obrigada a olhar e discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome.
Pedro Tierra, 1995

Até o momento, falamos de programas e políticas em um contexto mais geral onde as escalas geográficas de poder são mais amplas. Agora, considerando a historicidade e a espacialidade do Estado e de suas ações, o intento é levar essa perspectiva, de um concreto mais geral, e de um processo histórico mais amplo, para um contexto histórico específico e em um concreto determinado que é o estado da Paraíba. Esse contexto histórico, que é marcado pela luta social e por mobilizações, teve e tem a luta por educação para áreas rurais atrelada à luta pela terra.

A formação do espaço agrário na Paraíba também possui, como uma das principais características, a diversidade camponesa. É este um espaço agrário formado por territórios camponeses repletos de contradições diante do modelo de colonização e de produção estabelecido em cada região desse estado, o que dá origem a toda essa diversidade: morador de condição, assalariado no corte-da-cana, boia-fria, renteiro, meeiro, parceiro, sitiante, sem-terra, acampado, assentado de reforma agrária, entre outros.

Para chegar nesse contexto histórico do estado da Paraíba, o que já podemos afirmar, diante do anteriormente exposto no primeiro capítulo, e de forma resumida, é que todo programa, ações sociais ou política pública tem como objetivo, pelo menos em primeiro plano, atender uma demanda de determinados sujeitos. Esse sujeito se mobilizou de alguma forma ou teve uma determinada expressão social que se fez ser visto pelo Estado.

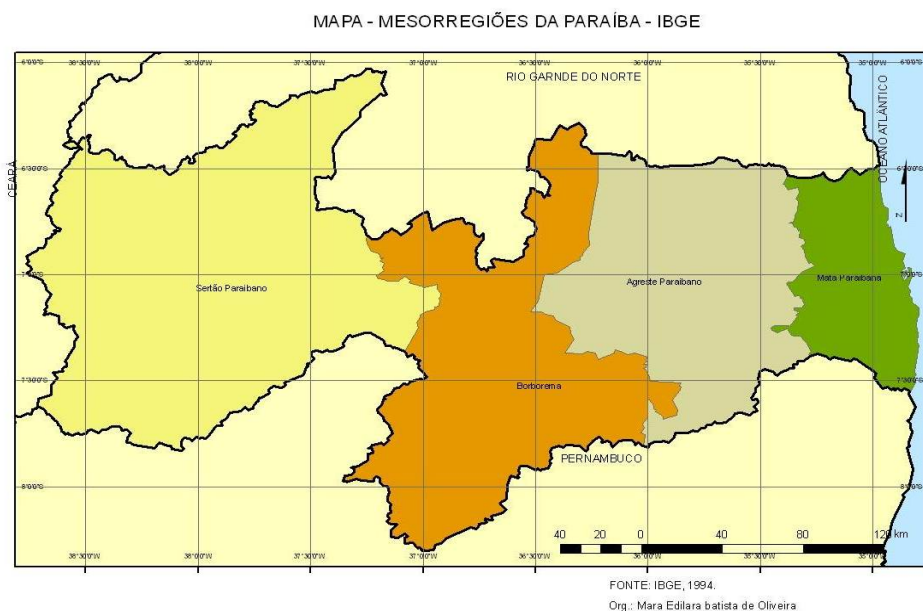
Esse entendimento decorre da nossa compreensão de Estado ampliado e do papel das políticas na sociedade, pois a política não é inerente à natureza dos homens, mas resulta do imperativo de convivência entre eles, que não apenas são diferentes do ponto de vista da idade, sexo, cor, etnia, mas possuem valores, crenças, opiniões e ideologias distintas e estão desigualmente situados na estrutura social (de classes e *status*) (PEREIRA, 2009).

É, desta forma, que entendemos que o Estado tem papel fundamental na mediação entre o atendimento da demanda da classe e da demanda do capital, entretanto, não pode ser a única instância a ser analisada no entendimento dessas políticas. Há nessa trama, todo

um jogo político e relações, que está diretamente atrelado às formas e recriação da própria vida camponesa, em um espaço específico como a Paraíba, o qual está formado por diversidades nas particularidades da sua divisão regional.

Ou seja, na Paraíba, esses sujeitos diversos são parte das particularidades da divisão regional desse estado, apesar de serem fruto e constructo do processo de formação do espaço agrário na escala nacional. Essas particularidades da organização do espaço agrário paraibano, dão origem à divisão regional dentro do próprio estado, para cada região os sujeitos são produto e produtores desse espaço que possui suas especificidades diante do modelo e forma de produção e de vida nesses espaços.

Podemos ver essa diferenciação quando consideramos as mesorregiões da Paraíba construídas pelo IBGE, as quais podem ser vistas no mapa abaixo:



Na Mesorregião da Mata Paraibana, caracterizada como a região canavieira por excelência, os sujeitos e as relações de trabalho estão atreladas à atividade produtiva da cana-de-açúcar. Consequência desse processo é que hoje a Mata Atlântica, bioma natural dessa mesorregião, se encontra quase que totalmente degradada frente ao avanço dessa atividade. A intensificação da atividade canavieira na região ocorreu a partir de 1975 com a implementação do Programa Nacional do Alcool (Proálcool). A implantação desse Programa, e suas consequências, irá marcar a formação espacial dessa região, as relações de trabalho e de produção terão a produção da cana regimentada sob os parâmetros desse Programa, diretamente ou indiretamente. Um dos rebatimentos sociais desse programa foi a intensificação da expropriação/expulsão dos produtores diretos. A partir de 1986, a crise

do programa irá agravar ainda mais as condições de vida da classe trabalhadora rural. A expansão e a crise do Proálcool indiretamente provocaram a organização dos trabalhadores na região, na luta para permanecer na terra e por melhores condições de trabalho e de vida (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Já na Mesorregião do Agreste Paraibano o processo de organização do espaço se deu de forma mais plural, tanto no que se refere à estrutura fundiária, ao uso do solo, como às relações de trabalho. A policultura e a pecuária se constituíram nas formas dominantes de uso do solo, inicialmente praticadas por camponeses sitiantes, rendeiros e meeiros. A partir da criação do Proálcool e do incentivo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e de projetos agropecuários nos anos de 1970, verificou-se o avanço da produção de cana e do gado nessa região, o que, por meio da intensificação da concentração fundiária e do avanço do trabalho assalariado, produziu mudanças profundas na paisagem. Como resultado desse processo, fortaleceu-se também a organização dos trabalhadores na luta por terra e melhores condições de trabalho. Chama a atenção o Brejo Paraibano, no interior do Agreste, pela mobilização dos trabalhadores por intermédio de sindicatos rurais¹⁸ atuantes (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Nas Mesorregiões da Borborema e do Sertão o processo histórico de organização do espaço deu-se com base na combinação gado-algodão. As relações de trabalho e os sujeitos dominantes foram, historicamente, o morador de condição, a parceria e o arrendamento¹⁹. Só a partir dos anos de 1970, com a expansão de projetos agropecuários financiados pela Sudene, é que se podem observar mudanças, sobretudo, na base técnica da produção e através do avanço da pecuária melhorada. Todavia, só com a crise do algodão, iniciada em 1985, é que se verificam mudanças mais profundas na organização do espaço agrário dessa região. Isso, pela desarticulação das relações tradicionais do trabalho e intensificação do êxodo rural. Só a partir da década de 1990 é que se observa o avanço da luta camponesa na direção dessas regiões com a multiplicação de acampamentos de trabalhadores sem terra, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos de 1990 com a instalação da CPT no Sertão e a penetração, para o interior do estado, das ações do MST (MOREIRA & TARGINO, 1997).

¹⁸ Destaca-se a ação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais STR de Alagoa Grande, com a pessoa de Margarida Maria Alves que foi assassinada pelas oligarquias locais. Esse caso teve repercussão nacional, pela brutalidade, mas também pela resistência e luta desse Sindicato e da própria Margarida.

¹⁹ Estes trabalhadores cultivavam terra alheia, entregando uma parte do que produziam, geralmente a metade, a título de renda da terra, aos proprietários das terras. As reivindicações destes eram de dois tipos: a luta pela redução das taxas de arrendamento; e a luta pela permanência na terra, pois no arrendamento o *arrendatário* deveria devolver as terras após três anos de uso, com pasto formado (MOREIRA & TARGINO, 1997).

A partir dessa caracterização geral do espaço agrário na Paraíba, entendendo um pouco das particularidades de cada mesorregião do estado e da diversidade dos sujeitos nessa divisão regional, construiremos a seguir o processo de luta e mobilização por educação na Paraíba, a qual nasce atrelada à luta pela terra.

2.1. A mobilização e luta por terra e por educação na Paraíba

As diversas formas de expropriação e marginalização dos trabalhadores do campo no estado da Paraíba resultaram na organização dessa classe na luta pela terra, e no retrato da questão agrária na Paraíba que se tem hoje. Com o aumento do número de usinas e dos engenhos de cana no interior do Estado, ainda na década de 1950, e o decorrente avanço da plantação da cana, ocorreram uma série de transformações das relações sociais no campo, que desencadearam, principalmente, a expulsão do morador de condição²⁰ das grandes fazendas e o aumento dos encargos pagos pelo uso da terra pelo camponês, como o foro²¹ e o cambão²².

Portanto o morador de condição, em qualquer situação, vivia na iminência de ser expulso da terra, e foi o que aconteceu com grande parte deles. Esse foi o motivo do surgimento do maior movimento camponês brasileiro naquele período: as Ligas Camponesas que nasceram no município de Santo Antônio, em Pernambuco e, em Sapé, na Paraíba, em decorrência da hiper-exploração e da ameaça de expulsão dos moradores das grandes propriedades (MITIDIERO Jr., 2008, p. 258).

Foi assim que em finais da década de 1950, os trabalhadores rurais/camponeses se organizaram através das Ligas Camponesas Paraibanas, estado em que houve mais mobilizações e mais associados, tendo como principais lideranças João Pedro Teixeira, Nego Fuba (João Alfredo Dias) e Pedro Fazendeiro (Pedro Inácio de Araújo).

Em 1954, destaca-se a criação da Liga de Sapé, que, logo em seguida, se extingue para ressurgir em 1958 com outras feições, não mais como uma organização doméstica,

²⁰ Morador de condição é aquele camponês que sob a condição de produzir na terra de seus patrões, trabalhando dia e noite com toda a sua família, tinham o direito de viver nas terras da fazenda e alimentar sua família (ANDRADE, 1964).

²¹ O aforamento, é um contrato bilateral e oneroso, no qual, por disposição de última vontade, o proprietário do imóvel confere, perpetuamente, a outrem o domínio útil deste, mediante o pagamento de uma pensão anual, invariável, denominada foro.

²² A principal bandeira de luta das Ligas Camponesas Paraibanas era pelo fim do cambão, uma lei criada pelos patrões que obrigava o camponês e toda sua família a trabalharem gratuitamente de um a três dias por semana (PEREIRA, 2009).

sem registro, mas como uma associação registrada legalmente e com sede na cidade de Sapé²³.

Essa nova forma de organização da classe procurava mostrar que não era apenas uma organização partidária, apesar do apoio do Partido Comunista nessas mobilizações, mas sim uma organização camponesa, que surgia forte no campo, onde o camponês e o latifundiário eram os sujeitos políticos dessas mobilizações, sobre isso Martins (1995) afirma:

Essas novas palavras - *camponês e latifundiário* são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra, camponês, não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico (p. 22-23).

Sendo assim, o termo camponês no Brasil surge como uma concepção política muito forte, principalmente em territórios agrários onde as Ligas Camponesas tiveram fortes mobilizações como na Paraíba. O objetivo, com a ênfase nesse novo termo no campo brasileiro, era a afirmação de que existia uma classe de trabalhadores nas áreas rurais que estava unida pelo trabalho na terra, e em luta pela terra e pelo fim de sua subordinação semiescrava aos latifundiários.

Segundo Pereira (2009), as Ligas surgem na Paraíba sob fortes formas de opressão:

Não somente a terra era cativa do latifúndio, mas também as relações de trabalho continuavam subumanas. Até o direito à sindicalização era negado ao camponês. Com o aumento do preço do açúcar, os usineiros se encontravam em plena ascensão e começaram a exigir mais dos moradores, posseiros e foreiros. Para tirar um morador da terra, o proprietário mandava os capangas desacatá-los e até desrespeitavam suas famílias. A polícia era legítimo escudo dos proprietários (p. 100).

Sob essa conjuntura, a Liga de Sapé foi a Liga Camponesa mais poderosa do Brasil. A base inicial foram uns mil e quinhentos moradores do Engenho Miriri, pertencente ao

²³ Por ter em mira a legalidade da associação, no primeiro encontro, foram convidados o juiz de Sapé, o prefeito, o médico e o chefe de polícia. A Liga instalou-se na própria prefeitura municipal de Sapé sob o nome de Associação. Seu presidente foi o camponês e militante João Pedro Teixeira, apesar de que oficialmente no registro dos papéis da associação constar como presidente Severino Barbosa, pequeno proprietário da região (AUED et al., 2005).

grupo Ribeiro Coutinho²⁴. Parte deste engenho se situava em Sapé, e parte em Mamanguape, município vizinho. Camponeses de outras fazendas foram se associando à medida que os companheiros de Miriri iam conquistando melhores condições de trabalho, como a redução das condições de pagamento do foro e a redução dos dias de cambão (PEREIRA, 2009).

As Ligas se espalharam pelo Litoral, pela Várzea, pelo Brejo e pelo Agreste da Paraíba, e se organizaram em vários municípios. Em 1961, foi criada, em João Pessoa, a Federação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba (Fetag/PB), conhecida como a Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, constituída por dezoito Ligas, o seu presidente foi Francisco de Assis Lemos, e como vice, João Pedro Teixeira (PEREIRA, 2009).

Usineiros e latifundiários, incomodados com as denúncias e o crescente sucesso das ligas, começaram a usar a violência como forma de amedrontar os camponeses. Derrubavam suas casas, destruíam suas lavouras, expulsavam-nos de suas fazendas e usavam a polícia para intimidá-los, já que muitos policiais eram os antigos capangas e/ou pistoleiros, que ingressavam na Polícia por meio de apadrinhamento político.

Com a organização maciça dos camponeses em torno das Ligas, os fazendeiros, temerosos com a possibilidade de perder suas terras, passaram a expulsar os trabalhadores que habitavam as suas áreas, como uma forma de reafirmar o seu poder sobre elas (MITIDIERO Jr., 2008, p. 258).

Após vários conflitos entre capangas, policiais e camponeses, e assassinatos de vários líderes das Ligas, entre eles o próprio João Pedro Teixeira, a organização seguiu sob o comando de Elizabeth Teixeira, companheira de João Pedro Teixeira. Em abril de 1964, a Liga de Sapé chega ao seu fim. O fim dessas organizações foi decorrente principalmente do Golpe Militar de 1964, onde as Ligas foram perseguidas e massacradas até sua extinção.

Com o Golpe Militar de 1964 e a consequente extinção das Ligas, ocorreu o aumento progressivo da expulsão de moradores de condição, na medida em que o regime militar autorizava o desmonte de qualquer manifestação social dando liberdade aos proprietários ou usando o seu efetivo militar/policial para retirar os trabalhadores das áreas. Com isso a saída do trabalhador das terras de propriedade do usineiro ou do grande fazendeiro foi uma realidade anterior e posterior ao Golpe de 1964 (MITIDIERO Jr., 2008, p. 258).

²⁴ Segundo Souza (1996 *apud* PEREIRA, 2009), o grupo Ribeiro Coutinho era o mais poderoso do Estado. Dominava grande parte da Várzea Paraibana. Tinha quatro usinas, sendo as mais importantes a Santa Helena, de Sapé e a São João, de Santa Rita, Espírito Santo, Sapé e Mari. Esse grupo elegeu, como governador, o usineiro Flávio Ribeiro Coutinho, além de manter um membro permanente no Congresso Nacional, cinco deputados estaduais, secretários de estado, vereadores e prefeitos de vários municípios.

Os camponeses foram dispersos, muitos deles fugiram, abandonando seus familiares, outros foram presos, torturados ou desaparecidos, entre eles as lideranças, como Negro Fuba e Pedro Fazendeiro. Porém, segundo Pereira (2009), mesmo abafado pelo golpe militar, o espírito de resistência, adquirido durante o período das Ligas, continuou presente nesses camponeses. Dessa forma, e agora com o apoio explícito da Igreja Católica, entre as décadas de 1970 e 1980, as lutas no campo na Paraíba se organizaram novamente. Inicialmente, foram os posseiros oriundos das Ligas que tomaram a frente.

A Igreja na Paraíba deixou de ser suplente de sindicatos na organização do povo do campo como no período das Ligas Camponesas. Ela passou a fazer parte da luta com a Pastoral Rural, o que incluía, para além das motivações evangélicas, organizar o povo por meio dos próprios sindicatos (não pelegos), ou de movimentos sociais e estar junto do drama dos camponeses por meio de instituições formadas por ela mesma (MITIDIERO Jr., 2008, p. 303).

A Igreja Católica atua, assim, primeiramente por meio da Pastoral Rural, que cria em 1976 o Centro de Defesas Humanas da Arquidiocese da Paraíba, que a partir de 1988 passou a ser chamada de Comissão Pastoral da Terra (CPT-PB), a qual continuou o trabalho da Igreja Católica junto aos camponeses. Assim, nasce na Paraíba, uma rama articulada da Igreja em defesa dos homens e mulheres do campo. Essa organização, para Pereira (2009), foi fundamental no processo de construção de uma visão social e política dos grupos de trabalhadores rurais nesse estado e no campo nordestino em geral.

A atuação da Pastoral Rural e posteriormente da CPT na Paraíba, segundo Mitidiero Jr. (2008), surge da inspiração com a experiência do Movimento da Igreja Viva, movimento articulado pela Igreja a partir de 1969, o qual tinha como objetivo deslocar as ações da Igreja do centro das cidades para suas periferias, atuando junto às comunidades e auxiliando essas pessoas a se organizarem. Para este autor: “foi nessa experiência que nasceu o trabalho de base como forma de conscientização popular e que inspirou o trabalho da CPT na Paraíba até os dias atuais” (MITIDIERO Jr., 2008, p. 294).

A postura da CPT no estado se pautou, desde a sua chegada, na defesa intransigente dos pobres da terra. Seu trabalho não se resumiu ao simples apoio à luta. Para Moreira e Targino (1997), o trabalho da CPT na Paraíba foi e é muito amplo, abrangendo: a prestação de serviços de assessoria jurídica para os trabalhadores rurais; a denúncia de violência de policiais e capangas de fazendeiros no estado contra os trabalhadores; o acompanhamento quase diário dos trabalhadores rurais em conflito; a divulgação dos fatos, como assassinatos de trabalhadores no campo, em nível local, nacional e internacional; a

organização das romarias da terra²⁵; o trabalho de formação da consciência política dos trabalhadores rurais e uma assistência infraestrutural por ocasião dos acampamentos, além de assistência médica aos trabalhadores e cobertura financeira quando se faz necessário (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Mesmo sob todas as formas de expropriação sofridas pelo morador de condição das grandes fazendas e usinas, diante do avanço do capital no campo, esse sujeito não se extinguiu totalmente das relações sociais no campo até a década de 1970. Os grandes fazendeiros, na Paraíba, até essa década sempre recorreram a essas relações de produção tradicionais, caracterizadas pela intensa exploração e subordinação do trabalhador/morador, para reduzir os custos com a manutenção de suas terras e assim extrair ao máximo a mais-valia do trabalho não pago, o que permitia a produção de capital mesmo nos momentos de crise no mercado açucareiro.

Pode-se dizer que essa relação social e de trabalho no campo na Paraíba, a do morador de condição, chega ao seu fim na década de 1970, e a criação do Proálcool e outros programas estatais de incentivos à monocultura para exportação e em larga escala no campo, modelos marcantes no desenvolvimento capitalista no campo brasileiro, foi o principal marco histórico dessa extinção:

O Proálcool, criado em 1975, seguido de outras políticas de incentivo à agropecuária – como, por exemplo, os incentivos fiscais da Sudene, que repassavam recursos oriundos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento; o Fundo de Investimento do Nordeste (Finor); e programas, como o Pólo-Nordeste, Proterra e o Projeto Sertanejo – fortaleceu e acelerou os processos de concentração de terras e expulsão dos camponeses. Segundo dados do IBGE que contemplam esse período, de 1970 a 1975, houve no Litoral e no Agreste Paraibano, a redução de 82,3% de moradores de condição e agregados e, de 18,5% de arrendatários; entre 1975 e 1995, houve um aumento de 93,6% de trabalhadores assalariados (MITIDIERO Jr., 2008, p. 260).

Com todos esses incentivos fiscais do Governo para a produção em larga escala, não sobrava mais terras a serem divididas com relações de moradores de condição,

²⁵ As romarias da terra e das águas, mais de 20, que acontecem Brasil afora, são manifestações religiosas que mobilizam milhares de pessoas. A maioria delas é promovida pela Comissão Pastoral da Terra. Com as romarias, a CPT entrou no universo do povo. Elas são realizadas de diversas formas e em espaços diferentes. Algumas em locais de romarias populares tradicionais, outras em lugares que a luta e a conquista do povo tornaram sagrados. As romarias da terra e das águas são o templo do encontro do divino com o humano, são grandes celebrações que manifestam e constroem a unidade da igreja. As romarias da terra introduziram ainda como elementos centrais a Palavra e a vida do povo, e, por isso elas sempre tiveram um cunho profético de denúncia da realidade de opressão vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e das injustiças que contra eles se cometem. As romarias da terra e das águas não se resumem à celebração em si, normalmente elas são precedidas de um processo de preparação das comunidades camponesas que participam.

parcerias e arrendamentos, impondo assim, um novo ritmo de trabalho no campo que seria satisfeito pelo assalariamento temporário.

Era “matar dois coelhos com uma cajadada só”, os latifundiários teriam suas terras para plantar com vistas à máxima extração do lucro, e ainda teriam a mão-de-obra disponível para trabalhar em suas terras, pagando como quisessem, pois os direitos trabalhistas, ainda na década de 1970, eram quase inexistentes.

As relações entre trabalhadores e dono das terras se alteram por completo, os moradores de condição tinham garantidos os direitos adquiridos através dos contratos verbais feitos com esses proprietários. Com o avanço da produção de *commodities* no campo, muitas terras foram vendidas sem nenhuma notificação para esses trabalhadores/moradores de condição, nem lhes era concedido o direito de preferência, os quais deveriam ser garantidos pelo Estatuto da Terra²⁶. Esse descumprimento de lei abria uma brecha para que eles recorressem à justiça, dando início à luta contra a expulsão-expropriação, dando a conformação do espaço agrário em luta na Paraíba (MOREIRA & TARGINO, 1997).

Os novos donos dessas terras, para não descumprirem as leis trabalhistas, no momento que adquiriam essas terras, pediam as casas dos moradores de volta, botavam gado nas posses e plantavam capim para ocuparem as terras de alguma forma. A esse processo os trabalhadores reagiam de várias maneiras: arrancando o capim ou a cana, plantados no lugar dos seus roçados, e refazendo-os através do sistema de mutirão; entrando na justiça com solicitação de manutenção de posse; acampando em praça pública; ocupando a sede local do Incra; denunciando a violência dos donos em nível regional, nacional e internacional, através da imprensa, da Igreja e de outras entidades de apoio (MOREIRA e TARGINO, 1997, p. 54).

As lutas sociais no campo na Paraíba, principalmente em finais da década de 1980, com a chegada do MST no estado, marcaram esse momento de mediação do Estado com

²⁶ Oito meses após assumir o poder, o governo militar aprova a Lei 4.505, de 30 de novembro de 1964, o chamado Estatuto da Terra. Tratava-se de uma tentativa de apaziguar os conflitos no campo, que ganhavam força, em especial no Nordeste (Ligas Camponesas) e no Sul (Master, encabeçado por Leonel Brizola). No papel, o Estatuto da Terra representava um avanço, vez que reconhecia a existência do latifúndio e estabelecia que as terras improdutivas eram passíveis de desapropriação. De acordo com o Estatuto, a propriedade de terra desempenha por completo sua função social quando, simultaneamente, favorece o bem-estar dos proprietários e trabalhadores que nela laboram, mantém níveis satisfatórios de produtividade; assegura a conservação dos recursos naturais e ainda observa as disposições legais que regulam as relações de trabalho. O que no papel representaria um avanço à questão agrária, na prática, se mostrava diferente. Sem qualquer eficácia, por inércia dos governos militares, o Estatuto da Terra serviu aos interesses do capital, facilitando o ingresso deste no campo, de modo que o camponês (aquele que deveria ser o grande beneficiado da Reforma Agrária) viu toda sua organização desmantelada pelo aparelho repressor e, ainda, longe da terra, teve maculada sua consciência de classe social, vez que, a partir de então, uma perspectiva empresarial e de desenvolvimento econômico passou a vigorar no tratamento da questão da terra no campo (BORTOLOZZI JÚNIOR., 2008).

as organizações da sociedade civil por meio de movimentos sociais, como uma nova expressão da luta pela terra e pela conquista da Reforma Agrária, entrando nas pautas estatais de governo, não só a luta pelo acesso à terra, mas por direitos sociais historicamente negados, como a educação para essas áreas rurais, por exemplo.

Após 1988 e, principalmente, na primeira metade da década de 1990, surgiu um novo elemento nos conflitos agrários da Paraíba, as ocupações de terra, que apareceram como resultados da luta organizada por movimentos sociais, como o MST, e por organizações como a CPT. No caso do MST:

A primeira ocupação de terras feita pelo MST na Paraíba foi no dia 7 de abril de 1989, quando cerca de 150 famílias de trabalhadores rurais, oriundas de nove municípios da região do Brejo Paraibano, ocuparam a Fazenda Sapucaia, de propriedade do fazendeiro Camilo Oliver Cruz, com 2.400 ha, no município de Bananeiras. A fazenda era uma área de antigos conflitos de terra onde viviam em torno de 40 famílias de assalariados agrícolas em disputa permanente com o fazendeiro, reivindicando o uso da terra para o desenvolvimento de agricultura familiar e de subsistência, já que, segundo o MST, a fazenda era improdutiva. Os trabalhadores foram despejados de forma violenta, porém permaneceram acampados próximos à área até o dia 3 de setembro do mesmo ano. Em função da falta de intervenção do governo em termos de desapropriação da área, as famílias juntaram-se a outras, totalizando o número de 320 famílias e ocuparam a fazenda Manicoba, no município de Esperança, onde permaneceram acampadas por um longo período, aguardando a imissão de posse da área (LAZARETTI, 2007).

Já a CPT, ao atuar junto à luta dos trabalhadores pelo acesso ao trabalho na terra na Paraíba, ela assume a ocupação de terra como estratégia de luta nesse estado a partir de 1993. E aqui precisamos reconhecer a importância de interlocutores na luta agrária paraibana, como a CPT, que mediados pela Teologia da Libertação naquele momento assume uma postura de organização da classe trabalhadora. E essa não é uma postura que se assume sem grandes conflitos internos à própria Igreja Católica. Além disso, essa relação segundo Mitidiero Jr. (2008), entre CPT e MST no estado, não se deu sem conflitos:

A partir de 1993, o MST retorna à Paraíba a fim de organizar o movimento. O plano foi o de ocupar espaços e aglutinar grupos de trabalhadores ainda não acompanhados pela CPT, mas, na prática, não foi o que aconteceu, o que fez acirrar o confronto entre CPT-PB e MST-PB (MITIDIERO Jr., 2008, p. 372).

Foi por meio destas ocupações, entre outras que ocorreram em toda a década de 1990, em todo o estado da Paraíba, que o espaço agrário paraibano passa a ganhar outras feições.

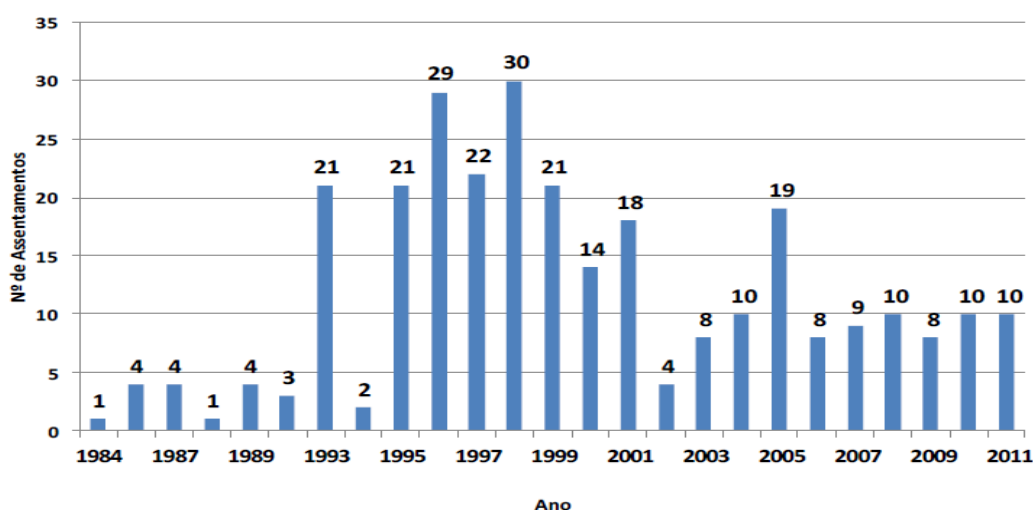
Na década de 1990, junto com a tradicional luta de resistência na terra, as ocupações de fazendas improdutivas foram a estratégia de luta que marcaram esse período. Com a crise instalada no setor sucro-alcooleiro nessa década, uma grande quantidade de trabalhadores rurais foi dispensada e uma grande quantidade de terras tornou-se ociosa, o que inevitavelmente, contribuiu para a organização de grupo de sem-terra e para o acirramento dos conflitos (MITIDIERO Jr., 2008, p. 263).

Essas ocupações foram organizadas em sua grande maioria pelo MST e pela CPT, esses dois movimentos de luta pela terra têm sido os dois grandes responsáveis pelas mobilizações e politização da luta pela Reforma Agrária e dos assentados na Paraíba. Como resultado dessas mobilizações, conforme resgata Varela (2003), entre 1970 e 1996, ou seja, desde a criação da CPT até o surgimento e consolidação do MST na Paraíba, esse estado foi palco de 194 conflitos de terra, distribuídos em 55 municípios.

Foi nesse contexto de luta pela terra, em toda a década de 1990, e início da década de 2000, que o número de assentamentos para fins de Reforma Agrária aumentou em um ritmo acelerado na Paraíba, tornando-se assim o segundo estado brasileiro em número de imóveis rurais desapropriados no final da década de 1990. Foram 224 assentamentos rurais construídos em todo o estado até 2005, a grande maioria deles fruto das lutas da CPT com 123 assentamentos, e o MST com 43.

Esse avanço no processo da luta pela terra é historicamente importante, pois algumas regiões do estado, que desde o início da colonização sempre estiveram sob o domínio de algumas poucas famílias de oligarquia local, passaram desde o início da década de 1990 e ainda na década de 2000 por processos de desapropriação para fins de Reforma Agrária ou já se tornaram assentamentos.

Gráfico 08: Número de Assentamentos na Paraíba por ano de criação



Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra, 2012.
Org.: GETEC/UFPB.

No entanto, apesar de todas essas alterações sofridas na estrutura fundiária do estado, a má distribuição de terras ainda é um dos principais conflitos da questão agrária paraibana. Porém, para essas pessoas que agora possuem o acesso à terra, a luta não acaba, eles lutam pelos direitos básicos para se reproduzir no campo, como acesso à saúde, financiamentos para plantio, apoio técnico para o trabalho na terra, apoio financeiro para a construção de infraestruturas para a produção, educação e formação, entre outros elementos que permeiam uma vida digna de sobrevivência nessas áreas rurais.

Com todo esse processo de luta dessas organizações de trabalhadores no campo, as demandas da Reforma Agrária se ampliaram. Hoje, temas como Agroecologia, Educação do Campo, Soberania Alimentar, Justiça Social, são bandeiras de luta dos movimentos sociais. Todas essas demandas ganham centro de discussão na construção de políticas públicas. As formas como essas políticas são construídas e implementadas, e a que sujeitos elas atendem, é o centro de discussão dessa pesquisa.

Na Paraíba as mobilizações em torno de outras demandas, que não só o acesso à terra, perpassaram todo o processo das lutas sociais no campo, ou seja, muitas dessas demandas já estavam em pauta concomitantemente às primeiras bandeiras do acesso à terra, e estavam atreladas a ela, como é o caso da luta pelo acesso à educação nesses territórios camponeses.

2.1.1. A luta por Educação na Paraíba

Na Paraíba, a luta por educação nasce atrelada aos movimentos sociais de luta pela terra e é com o apoio de organizações e movimentos apoiados pela vertente da Educação Popular, como o MEB – Movimento da Educação de Base, que ela se torna uma das principais bandeiras de luta nesse estado. O MEB²⁷ foi um movimento popular de luta por educação, criado pela Igreja Católica em 1961, e que tinha como abrangência as áreas rurais

²⁷ O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. Há 50 anos realiza ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais, no regime de parceria com o governo estadual (Disponível em <<http://www.meb.org.br>>. Acessado em: 07/06/2013).

e do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, chegando assim a atender as zonas rurais da Paraíba (FÁVERO, 2006).

É ainda em 1961 – ano em que as Ligas Camponesas na Paraíba mais se organizaram no estado, chegando no Litoral, no Brejo e no Agreste, e que nasce a Fetag-PB, em João Pessoa, uma das organizações de trabalhadores rurais mais significativas na luta pela terra no estado – que o MEB conseguiu, por meio de sua organização, a construção de um projeto de escolas radiofônicas²⁸. Esse projeto, que funcionaria na Paraíba sob a coordenação da RENECA - Representação Nacional das Emissoras Católicas, tinha como objetivo – além de organizar comunidades para as reformas de base (como a da estrutura agrária do país) (FÁVERO, 2006, p.4) – dar ênfase, por meio da educação, à conscientização política (FERRARI, 1968, p.152).

Após dois anos de experiências o MEB, no 1º Encontro Nacional de Coordenadores do Movimento (Recife, dezembro de 1962), reviu seus trabalhos realizados, sistematizou essa revisão e, sobretudo, fundamentou sua prática. Em consequência, redefiniu seus objetivos e sua metodologia de ação, integrando-os em nova postura ideológica e ombreando-se com os outros movimentos de cultura popular, com os quais passou a dialogar (FÁVERO, 2006). Segundo Fávero (2006) a concepção ideológica do Movimento admitia que:

A consciência do homem transcende o mundo, sendo capaz de ter uma visão de totalidade, pode-se entender a história como movimento dialético de compreensão do mundo pela consciência e sua transformação pela ação nascida dessa compreensão. A consciência histórica constitui-se, então, na manifestação de um tipo de consciência que é simultaneamente reflexão sobre as necessidades humanas vitais de uma determinada época, e perspectiva de transformação dessa realidade, no sentido de satisfazer àquelas exigências (p. 07).

Essa concepção marcou a educação para áreas rurais no Brasil, assim como na Paraíba, que teve historicamente as marcas de uma educação de base de cultura popular.

²⁸ Em 1963, mantinha em funcionamento 7.353 escolas radiofônicas sintonizadas nas 29 emissoras católicas que tinham audiência de oito milhões de pessoas e que irradiavam as aulas no início da noite. Nos cinco primeiros anos, alfabetizou diretamente, com auxílio dos monitores, 320 mil alunos matriculados na área rural (BAUMWORCEL, 2008). As aulas eram transmitidas, por rádios rurais locais, com o auxílio de um professor-locutor e assistidas por monitores junto com os alunos. A primeira experiência com aulas radiofônicas para áreas rurais no Brasil foi em 1958, como “o sonho” do padre Eugênio Sales da Paróquia de Natal, Rio Grande do Norte, quando por meio da Rádio Rural do estado, é transmitida a 1ª aula radiofônica do Sistema de Natal, junto a Diocese de Natal e o SAR. Em 21 de março de 1961, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) firmou convênio, por meio do Decreto 50.370, com o Ministério da Educação, dando força ao Movimento de Educação de Base (MEB). A partir daí, o MEB a nível nacional passou a assumir o ensino radiofônico, na Arquidiocese de Natal e em outras regiões do País. Essa experiência constituiu um marco histórico da educação no Brasil, sendo uma iniciativa da Igreja Católica, Arquidiocese de Natal (ASSIS, 2011).

Tal concepção entende a educação como uma das necessidades vitais do homem. É a partir dessa concepção que a luta por educação apresentou características regidas sob um viés político, principalmente, pelo descaso vivido nas áreas rurais do estado.

Concomitante às ações do MEB, também se construía especificamente na Paraíba, desde 1962, a CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba. Criada em 1962 por um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba, com apoio do governo estadual e da diocese local, foi um dos laboratórios dos estudos práticos realizados por Paulo Freire, especialmente em Sapé e Mari, áreas de violentos conflitos entre trabalhadores rurais e latifundiários e intensa mobilização das Ligas Camponesas. A CEPLAR em escala nacional é fruto das organizações sociais no campo:

A CEPLAR nasceu num momento de acirramento das lutas pelas mudanças estruturais da sociedade brasileira. Uma das metas dos que governaram o Brasil dos anos 1930 a 1964 era industrializar e desenvolver economicamente o país, eminentemente agrícola até então, e dominado pelas oligarquias originárias dos grandes latifúndios. O regime populista que se instalou nesse período, ao procurar o apoio das massas, no campo e na cidade, levantou importantes bandeiras de luta: dar direitos e formas legais de defesa às massas trabalhadoras, elevar o seu nível cultural, favorecer a sua organização. Em muitas ocasiões o movimento das massas em busca da construção de um país moderno, com um sistema econômico e social mais justo foi além das propostas do populismo gerando, com isso, a exacerbação dos conflitos com as forças de oposição e, às vezes, com o próprio regime populista (PORTO e LAGE, 1994, p. 20).

Toda essa efervescência de lutas sociais não só no campo mas também na cidade, frente às intensas alterações sofridas na base social e econômica do país, mobilizou os diferentes setores sociais e políticos da sociedade. A CEPLAR foi uma dessas organizações que se mobilizou frente à realidade educacional da época, a qual se apresentava como reflexo direto do sistema de distribuição da propriedade da terra. Alguns dados sobre o Brasil do final da década de 1950 e do início da de 1960 são significativos da situação em que vivia a maioria do povo brasileiro e explicam, em grande parte, a tomada de consciência da necessidade de agir para mudá-la.

Neste momento o Brasil apresenta uma realidade educacional em que 50% da população é composta de camponeses analfabetos, que participam apenas em 15% da renda nacional. Representam, no entanto, 70% da população ativa embora só recebam 30% da renda do país. Por outro lado, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional por ser analfabeta e, por esta razão, não tinha direito a voto. O sistema elitista de educação em vigor, contribuía para reforçar as contradições. Os dados a seguir são um exemplo: numa população de 75

milhões de habitantes, 1 milhão chega ao fim do curso secundário e apenas 160.000 terminam o curso universitário. De 8 milhões de crianças em idade escolar apenas 4 milhões vão à escola e, dentre estas, só 460.000 terminam o curso primário (PORTO e LAGE, 1994, p. 20).

Foi assim, a partir dessa realidade social, que se inicia na Paraíba a atuação da CEPLAR, que trabalhou, assim como o MEB, junto às organizações operárias e camponesas, principalmente as Ligas Camponesas e sindicatos rurais, que nasciam nessa mesma época, e se uniam no esforço de alfabetização de adultos do Estado da Paraíba, dentro de um espírito de conscientização das massas para atuar no processo de mudanças e de desenvolvimento do país.

No entanto, no ano de 1964, momento em que o MEB explicitava sua concepção político-ideológica nas discussões preparatórias do 2º Encontro Nacional de Coordenadores, e quando esse Movimento se articulava com o conjunto de ideias de educação libertária elaboradas por Paulo Freire para um trabalho de alfabetização de adultos no meio rural, se iniciam aí também as primeiras e violentas reações dos fazendeiros contra as ações das Ligas Camponesas, contra o apoio dado pelos sindicatos aos trabalhadores rurais/camponeses organizados, assim como as pressões de parte da Igreja Católica (esse lado da igreja tradicional) para com o MEB, em relação à linha político-ideológica dada aos programas radiofônicos de conscientização e aos treinamentos de politização.

Essas ações, fruto da repressão que se faz sentir desde os primeiros dias após o Golpe Militar, em abril de 1964, marca o fim das Ligas Camponesas e deixam também fortes marcas na estrutura organizativa do MEB, como: a invasão e depredação de vários escritórios do Movimento, tanto na Paraíba como nos outros estados; prisões do pessoal dessa organização; e, sobretudo, pressões sobre os monitores das escolas radiofônicas e líderes dos sindicatos rurais. Essas são apenas uma face — a mais dura certamente — de uma crise do Movimento que é simultaneamente: política, no seu aspecto externo diante da repressão do Golpe; ideológica, no seu aspecto interno, nas relações das Coordenações de Movimento com a hierarquia da Igreja e com outros grupos católicos que reprimiam as ações do grupo que segue uma filosofia libertária; e financeira, pelo bloqueio das verbas governamentais e pela suspensão dos convênios para o andamento das ações do Movimento e consequentemente das escolas radiofônicas (FÁVERO, 2004).

A forte repressão sofrida pelas Ligas Camponesas na Paraíba, consequentemente pelo MEB, não deixaram que a CEPLAR também escapasse das investidas das forças reacionárias no estado. Ao atuar desde o início ao lado das organizações populares, ao

instalar seus núcleos nas áreas de influência das Ligas, e contando com o apoio de seus líderes, ela não podia deixar de ser identificada com esses movimentos populares, na mira do golpe que se armava.

Paralelamente a esse processo de fortes repressões do Governo Militar da época, em escala nacional, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela proliferação de Programas Integrados de Estado, os quais constavam como empreendimentos do Governo envolvendo diversos setores do Estado, com planos de ações a serem conduzidos integralmente, esses projetos tinham a educação para áreas rurais como um dos focos principais dos seus planos e metas. Alguns deles são:

- PIMPOA – Programa Intensivo de Preparação de mão de obra Agrícola (iniciados antes Governo Militar em 1963, porém ampliado após a Ditadura de 1964);
- PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária, do MOBREAL, com incursão permanente no meio rural (1975);
- SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – 1976;
- CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária (1965);
- Projeto Rondon (1968);
- E no II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) – com recursos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD: Polonordeste, Poloamazônia e Polocentro, todos com incursões em educação e treinamento de mão-de-obra.

Esses programas deixaram suas marcas na educação para o campo na Paraíba, que tinham como direcionamento as exigências de planejamento e efetivação da educação rural, as quais estariam correlacionadas à política de desenvolvimento e à transformação das estruturas do setor primário. Sendo assim, o modelo de desenvolvimento segundo Calazans (1993) “é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos da época” (p. 30).

Assim, o retrocesso que se deu no país com a implantação da Ditadura Militar não se deu apenas no âmbito da luta pela terra, mas também, nas conquistas no âmbito da Educação Popular que ficaram reclusas durante esse governo, porém, não extintas. Pequenas organizações no estado foram deixando marcas desse forte traço da história da luta pela terra na Paraíba.

Quase que clandestinamente, os remanescentes dos movimentos do pré-64 foram se articulando nos bairros populares, nas áreas rurais, nos locais de trabalho, mais frequentemente apoiados pela Igreja Católica, marcados pelas ações da Pastoral Rural da Paraíba desde a década de 1970, posteriormente, pela CPT – PB, na década de 1980.

A experiência da CPT -PB em educação escolar, tem início desde os primeiros anos da luta pela democratização do acesso à terra na região (final da década de 1980), momento que coincide com o seu surgimento; nascida da Pastoral Rural. Num primeiro momento essa preocupação era centrada na Alfabetização de Jovens e Adultos, considerando o alto índice de analfabetismo no campo. Era um trabalho desenvolvido pelos seus agentes com colaboração de alguns voluntários (SILVA, et al., 2009, p. 140).

Com a efervescência dos movimentos sociais no campo em finais de 1980, e principalmente na década de 1990, a luta por educação ganha outra dimensão, tornando-se um dos principais lemas da bandeira de luta desses movimentos. Não só o MST, como também a CPT, que na Paraíba se configurou como um movimento social diante da dimensão de sua luta, também acabou criando frentes diretamente ligadas à luta por educação nas áreas rurais.

Com a ampliação do número de assentamentos já a partir de meados de 1990 e, conseqüentemente, da população assentada; essa atividade passa a ser ampliada tomando outras dimensões. Surge a necessidade de se firmar parcerias com Secretarias Municipais de Educação e com instituições especializadas (agências formadoras) como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAFS) (SILVA, et al., 2009, p. 140).

A criação do Pronera, em 1998, tanto para o MST como para a CPT, marca o momento da concretização dessas parcerias com as instituições de ensino para a construção de projetos educativos para áreas rurais. Este Programa é também o marco da entrada da demanda por Educação do Campo pelos movimentos sociais de luta pela terra no cenário das políticas públicas em âmbito nacional.

Esses Movimentos enfatizavam que, não só nas áreas de Reforma Agrária, assim como em todo o campo brasileiro, se fazia necessária uma educação que superasse a

educação rural implantada pelos programas da Ditadura Militar e dos governos subsequentes até finais da década de 1980. Afirmando que essa luta era, primeiramente, por uma educação que suprisse os interesses de recriação dos sujeitos camponeses, da sua cultura, dos seus saberes e da sua forma de trabalho na terra.

A década de 1990, sem sombra de dúvidas, foi a década da Reforma Agrária no Brasil. O panorama político que se formou no campo brasileiro durante essa década, diante da forte pressão das organizações de luta pela terra, não ofertava outra alternativa ao Governo a não ser iniciar um processo de redistribuição de terras no Brasil. Junto com essa redistribuição de terras vieram diversos programas de políticas públicas direcionadas para essas áreas rurais.

No âmbito da educação para áreas rurais, o paradigma da Educação do Campo marca esses programas e políticas públicas, a partir de então. Nesse momento inicia-se no interior das práticas educativas dos movimentos sociais um processo de construção de pedagogias próprias dos sujeitos da luta pela terra. Esses sujeitos também passam a construir suas próprias escolas e princípios político-ideológicos que deram forma a um modelo de educação que visa reproduzir as formas camponesas no campo, valorizando os seus próprios sujeitos.

O Pronera foi o programa da década de 1990 que marcou o olhar do Estado para essa demanda de uma educação diferenciada para as áreas rurais no Brasil. Na Paraíba, no ano de 1999, após uma longa caminhada de luta e organização para a conquista da aprovação de projetos nesse âmbito, nascem os dois primeiros projetos do Pronera no estado: o Projeto de Educação de Jovens e Adultos, convênio com a UFPB, a CPT e o MST; e o Curso Normal de Nível Médio – Magistério, em Convênio com a UFPB e o MST.

De 1999 até 2008 foram realizados 18 cursos no âmbito do Pronera no estado, nove deles foram acompanhados pela CPT e oito deles organizados pelo MST. E o projeto pioneiro foi organizado pela CPT e MST em conjunto. Assim, a década de 2000, pode não ter sido a década da construção de Projetos de Assentamentos, no entanto, em âmbito de políticas públicas em Educação do Campo, principalmente representado pelo Pronera, em todo o Brasil, obteve-se grandes resultados.

De forma mais autônoma, em relação às políticas públicas, e mais próximo das atuações dos movimentos e organizações sociais do campo, nascem outras experiências de projetos de educação para áreas rurais regidos sob a ótica do paradigma da Educação do Campo. Esses projetos nascem, mais especificamente, junto às lutas sociais organizadas

pela CPT na Paraíba, principalmente no Sertão Paraibano (Ver mapa 02 das Mesorregiões da Paraíba, p.92), região onde esse movimento tem maior força nas mobilizações de luta pela terra. Podemos citar os projetos iniciados a partir de 2003, quando a CPT faz parceria com a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB, e junto à Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação, especialmente no Alto Sertão Paraibano, promovendo reuniões, encontros, seminários e pré-conferências regionais.

O propósito, naquele momento, era promover a divulgação da proposta de Educação para a Convivência com o Semi-Árido²⁹ e, ao mesmo tempo, construir, coletivamente, propostas de suas diretrizes orientadoras a serem encaminhadas à Conferência Nacional onde seriam debatidas com representantes de todos os Estados do Semi-Árido. Este trabalho ocorreu entre 2003 e 2005 culminando com a realização da Conferência Estadual, ocorrida em junho de 2005 na cidade de Patos (SILVA et al., 2009).

Em abril de 2005, por ocasião da realização do II Seminário sobre Educação do Campo, na Perspectiva da Convivência com o Semi-Árido, promovido pela CPT/SERTÃO-PB na cidade de Cajazeiras, foi aprovada a criação da Rede Educação do Alto Sertão Paraibano como um núcleo da RESAB, no conjunto das dinâmicas de convivência (as demais redes já citadas), sob a coordenação da CPT.

Desde então vem desenvolvendo o projeto “Construindo Educação para a Convivência com o Semi-Árido”. O campo dessa experiência são escolas de assentamentos e/ou escolas urbanas com significativo contingente de estudantes oriundos de assentamentos. Além disso, acompanha estudantes assentados matriculados na EAFS e apoia atividades de extensão e pesquisa de professores da UFCG – Campus de Cajazeiras e alunos contemplados nos cursos oferecidos pelo Pronera (SILVA et al., 2009).

É ainda em 2005 que nascem outras experiências de programa em educação para áreas rurais, como o Saberes da Terra, que teve sua implantação e atuação em diferentes municípios na Paraíba, e do ProJovem Campo – Saberes da Terra em 2008 que teve implantação em 2010, os quais serão explorados ainda nesse capítulo.

²⁹ A Educação para a Convivência com o Semi-Árido é uma das ações permanentes da Comissão Pastoral da Terra do Sertão da Paraíba (CPT/SERTÃO-PB), atividade desenvolvida mediante a Rede Educação do Alto Sertão Paraibano. Essa atividade envolve professores e professoras com exercício em escolas de Assentamentos de Reforma Agrária, lideranças desses assentamentos, supervisores/as e coordenadores/as pedagógicas, gestores e gestoras de educação, professores e alunos da Universidade Federal de Campina Grande, e alunos oriundos de assentamentos matriculados na Escola Agrotécnica Federal de Sousa – PB (EAFS). É um trabalho que se inscreve no conjunto de ações de formação continuada, buscando colaborar na qualificação dos sujeitos para que possam contribuir na construção do projeto de desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável. O trabalho da Rede Educação da CPT adota os princípios da proposta de Educação para a Convivência com o Semi-Árido empreendida pela Rede de RESAB, da qual a CPT é parceira integrando sua Secretaria Executiva (SILVA et al., 2009).

Retomar aqui o ProJovem Campo – Saberes da Terra e sua chegada na Paraíba, após toda uma construção histórico e espacial da luta por educação e a apropriação dessa demanda pelo Estado, em diferentes momentos históricos na Paraíba, nos dá suporte agora para uma análise mais aprofundada de sua implantação no estado, os seus objetivos e metas, desafios e conquistas, a trama política local que envolve o programa após passar por escalas geográficas outras. A lógica de poder na implantação desse Programa em escalas como a estadual, municipal, comunidade, que ultrapassam a lógica do capital, e onde a lógica territorial de poder influencia diretamente na dinâmica desse programa, altera de forma significativa o seu funcionamento e o impacto aos sujeitos atendidos.

Essa escolha metodológica de iniciar com um concreto mais amplo, com todo esse arcabouço do real concreto de um programa, e do seu funcionamento em escala nacional, nos traz a possibilidade agora de debater, de forma aprofundada e detalhada a implantação do mesmo, em uma escala espacial definida, o estado da Paraíba.

Ou seja, iniciamos essa tese com a apresentação da proposta do Programa em escala nacional, trazendo o seu histórico de implantação, sua proposta curricular, o projeto-político pedagógico, e percorremos um caminho sobre o olhar do papel do Estado na implementação das políticas até chegarmos ao nosso real concreto que é a dinâmica do espaço rural na Paraíba, os sujeitos sociais envolvidos e o histórico de luta que é também política nesses territórios rurais.

Foi tal entendimento que nos levou ainda a reconstruir aqui o processo de luta por educação, entendido como um movimento que nasce atrelado à luta pela terra na Paraíba, e se dá concomitante a ela. No caso específico da Paraíba, essa história de luta se arraiga a processos específicos de trabalho e vida na terra, que deram características diferenciadas à cada região desse estado.

A participação efetiva dos diversos movimentos sociais, que foram nascendo no seio da luta pela terra, no estado, também deixou sua marca na questão agrária na Paraíba. Demos destaque às lutas e mobilizações organizadas pelo MST e pela CPT pela dimensão espacial de sua luta, principalmente no que diz respeito a luta por educação atrelada à luta pela terra.

Trouxemos à tona todo o processo histórico da organização da luta para além do acesso à terra no estado da Paraíba, compreendida como uma luta maior que vem ocorrendo em todo o espaço agrário brasileiro há mais de 15 anos: a luta por uma educação diferenciada, de qualidade, construída pelos próprios sujeitos do campo.

O que nos permite analisar, a partir de agora, a implantação do Projovem Campo no estado da Paraíba, a partir das vozes dos próprios sujeitos que demandaram a Educação do Campo em escala estadual, municipal e da comunidade, e que agora são sujeitos a serem atendidos por esse programa. Nos permite também, buscar entender as tramas que estão por trás da implantação de um programa em escala estadual, quais os seus interesses, quais as relações políticas e de poder estão envolvidas, a quem atende esse programa? A demanda dos sujeitos “desde baixo”? Ou as demandas do capital, “desde cima”? Essas questões devem acompanhar e estar implícitas nas linhas da análise que segue.

2.2. A implantação do Projovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba: as relações sociais e os sujeitos envolvidos

Para reconstruir a implantação do Projovem Campo na Paraíba se fez imprescindível ouvir os sujeitos que deram forma a esse programa e reconstruir a história a partir de suas falas. As relações de força nesse processo se sobressaem a cada relato, pois cada um dos sujeitos que participaram do programa no estado, e que foram ouvidos durante essa pesquisa, seja ele coordenador, professor formador, educador, aluno, possuem na sua fala uma forma de ver e observar a situação vivida, pois entendemos que “o sentido não surge de uma só voz, não é vertical, mas sim horizontal, o mesmo sujeito não está presente todo o tempo”³⁰ (BIDASECA; GIARRACA, 2009, p. 231, tradução nossa).

Bidaseca e Giarraca (2009), ao se remeter a Mijaíl Bajtín, o qual escreveu sobre o conceito de polifonia, questionando assim a unicidade do sujeito que fala, do sujeito que domina tudo, nos trazem que: “desde sua perspectiva, Bajtín entende toda atividade verbal, oral ou escrita, literária ou pragmática, como uma enunciação, concreta dentro de um diálogo social constante, e jamais resolvido, inconcluso”³¹ (p.231, tradução nossa). É sob essa perspectiva do diálogo ser uma constante, não resolvida e não concluída, que construímos esse panorama da implantação e funcionamento do programa.

Entendemos ainda que o interesse de análise de políticas públicas “não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas setoriais” (FREY, 2000, p.204). Ao contrário, pretendemos

³⁰ “el sentido no surge de una sola voz, no es vertical, sino horizontal, el mismo sujeto no está presente todo el tiempo” (BIDASECA; GIARRACA, 2009, p.231).

³¹ Desde su perspectiva, Bajtín entiende toda actividad verbal, oral o escrita, literaria o pragmática, como una enunciación, concreta dentro de un diálogo social constante, y jamás resuelto, inconcluso (p. 231).

entender “a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política” (Windhoff-Héritier, 1987, p.7, apud, FREY, 2000, p.204). E ainda concordamos com Faria (2002) quando o autor sugere que:

As avaliações são indispensáveis para o bom funcionamento das políticas. Porque sem essas avaliações, sem uma discussão mais densa a respeito das políticas, o debate público fica totalmente prejudicado. Para melhorar a qualidade do debate público, parece-me absolutamente indispensável, fundamental, a contribuição das ciências sociais, não apenas do ponto de vista de tocar nas nossas mazelas, mas também do ponto de vista de chamar a atenção para dificuldades, constrangimentos, problemas, políticas imaginadas como extremamente eficientes e eficazes, mas que na realidade, se bem analisadas, demonstram não ter impacto tão grande sobre a desigualdade (p.76).

Sendo assim, iniciar por uma análise de um programa específico se faz fundamental para a construção de uma análise posterior mais ampla de políticas públicas e, principalmente, do jogo político que a envolve.

Para isso levantamos abaixo uma construção histórica da implantação e funcionamento do programa no estado da Paraíba, entendendo que as tramas de relações sociais envolvidas partem de um processo político, portanto as instituições, e os conteúdos dessa política são fundamentais nesse processo.

2.2.1 Elaborando um projeto local para uma política pública nacional: o caso do ProJovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba

Na Paraíba, o Programa Saberes da Terra teve a abertura do projeto, em sua primeira edição, em julho de 2005. O marco inicial do Programa foi o Encontro de Formação dos coordenadores, instrutores e professores envolvidos, contando com 50 educadores participantes do encontro. Esse encontro ocorreu em João Pessoa e contava com representantes de todos os municípios do estado que tinham fechado parceria para o funcionamento de turmas do Programa. Em reportagem, o programa no estado era entendido como:

A diferença de outros programas de alfabetização ou de escolarização é que nesse, os estudantes aprenderão matemática e português por meio de exemplos retirados do próprio cotidiano deles. “Esse é um detalhe importante, porque a vivência conta muito para o aprendizado que, por sua vez, será complementado por meio dos cursos técnicos de responsabilidade do Senar-PB”, destacou a coordenadora do projeto em nível nacional, Raquel Alves de Carvalho. A Paraíba é o 12º estado da federação a aderir ao projeto, que busca proporcionar a qualificação social e profissional no âmbito rural, valorizando os saberes de todos

(Professores do “Saberes da Terra” participam de qualificação. Reportagem disponível em <http://www.clickpb.com.br/noticias/paraiba/professores-do-saberes-da-terra-participam-de-qualificacao-voltada-p/>). Acessada em 03/06/2013).

No estado da Paraíba, a Secretaria de Educação do Estado era responsável pela escolarização de 24 turmas, as quais eram formadas por um número de 20 a 24 alunos, em 12 cidades em todo o estado. E o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR³²/PB ministrava cursos profissionalizantes para os alunos durante o mesmo período.

Ao todo, nos dois anos de duração do programa ocorrerão três módulos de cursos, com 24 horas de carga horária cada um. As 24 turmas serão implantadas em Borborema (05), Coremas (04), Cuité (02), Gado Bravo (01), Itabaiana (02), Lagoa de Dentro (01), Logradouro (01), Pilões (03), Prata (02), Taperoá (01) e Caiçara (01). A implantação do programa na Paraíba está sendo feita com recursos do Governo Federal, e com uma contrapartida de 5% do SENAR-PB, no tocante à qualificação social e profissional (Reportagem disponível em <http://www.clickpb.com.br/noticias/paraiba/professores-do-saberes-da-terra-participam-de-qualificacao-voltada-p/>).

Em pesquisas realizadas em reportagens, artigos e no decorrer das entrevistas realizadas durante a construção dessa pesquisa, percebeu-se que na Paraíba, durante essa experiência do projeto piloto, houve destaque para a experiência vivenciada na comunidade de Chã de Jardim, entre 2005 e 2006, no município de Bananeiras, microrregião do Brejo Paraibano. A professora da turma deste município, Luciana Souza, aproveitou a oportunidade para mobilizar a comunidade indicando que esse seria um caminho possível para o surgimento de melhores oportunidades profissionais da comunidade rural:

Vi nesse momento, a oportunidade que faltava para minha comunidade crescer alcançando o seu Desenvolvimento Sustentável. Pois, estas mulheres que haviam sido alfabetizadas por mim em outros programas poderiam agora continuar seus estudos e, através das aulas técnicas desenvolverem a profissão de Produtor Rural. Sendo assim, não perdi tempo. Fui atrás de minhas ex-alunas e inscrevi minha turma (um grupo de 20 (vinte) mulheres) no programa, dando início a busca pelo nosso sonho (SOUZA, 2011).

³² O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, instituição de educação profissional, foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Organização de administração privada, tem como objetivo a execução, em nível nacional, de duas vertentes de trabalho: a Formação Profissional Rural – FPR e a Promoção Social – PS de trabalhadores e pequenos produtores rurais. Ambas as vertentes de trabalho apresentam o caráter educativo não-formal, participativo e sistematizado, abrangendo eventos programados no intuito de atender às necessidades e aos interesses específicos de cada comunidade rural. Em nível nacional, está vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e é administrado por um Conselho Deliberativo, constituído por representantes dos Produtores e Trabalhadores Rurais e do Governo, (CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. Unesp, 2005.)

Porém, o projeto piloto no estado enfrentou vários problemas no seu funcionamento em geral, o que deu ao caso da Paraíba uma especificidade na implantação, com bastante evasão e com grandes dificuldades de implementação do método. Em relato da professora da UFPB em João Pessoa, Laura Brito, a qual foi convidada para ser uma das coordenadoras do projeto piloto já em meio ao funcionamento do mesmo, percebemos essas problemáticas vivenciadas pelo caso da Paraíba:

Eu entrei nisso assim, eu conhecia uma professora que estava coordenando o Saberes da Terra, em 2005, ela era vinculada a algum setor da secretaria, e ela encontrou comigo na rua um dia e disse olhe eu preciso de uma pessoa pra ir pra Brasília que vai ter um encontro lá e a gente só está trabalhando com o SENAR-PB, mas precisamos alguém da universidade pra representar a Paraíba, e aí eu disse mas que é isso? Que história é essa? Bom, sei que depois de conversar com mais uns dois colegas eles disseram eu acho melhor você ir, aí a gente fica sabendo que história é essa. Mas foi terrível, porque o que eu descobri é que a coisa estava tão ruim com o Saberes da Terra aqui no estado, que a Paraíba era conhecida como estado que pior estava atuando no programa, sem critérios para a escolha de educadores e eu chego sem saber de nada, que foi imprudência minha (Primeira coordenadora geral do projeto de 2008, pela UFPB. Entrevista realizada em abril de 2013).

O Saberes da Terra estava sendo desenvolvido na Paraíba por representantes do SENAR. As atuações dessa instituição em todo o Brasil demonstraram ao longo dos anos uma visão técnica do trabalhador com objetivos claros de uma inserção no mercado competitivo, modelo criado com inspiração no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, os quais foram criados na década de 1950, diante da crescente industrialização no país para a formação de mão de obra para o trabalho nas indústrias, e se distanciando de objetivos como a construção de autonomia dos sujeitos nas comunidades.

É sabido ainda, que o SENAR surge no campo no Brasil na década de 1990 com o mesmo objetivo dessa formação técnica de mão de obra para o agronegócio, que representa a força da indústria no campo³³, se contrapondo ao modelo da agroecologia, proposto como arco ocupacional central no projeto político-pedagógico do Programa, e indo contra as bases da Educação do Campo. Rompendo, assim, com os princípios da formação para emancipação humana, levantada como um dos princípios que norteiam o projeto.

Além da apropriação do Programa pelo SENAR, não havia nenhuma representação da Universidade, a qual era uma das primeiras exigências do MEC para a efetivação dos

³³ Ver: CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. Unesp, 2005.

Saberes da Terra. E ocorrendo sem nenhum acompanhamento do Comitê de Educação do Campo no Estado, o qual possui representatividade quase de fiscalizadora nesse processo.

Apesar de já existir o Comitê no Estado, do qual a própria professora Laura Brito, citada em reportagem acima, fazia parte, ela nada sabia da implantação do mesmo até meados do funcionamento do projeto. A partir dessa participação da professora Laura Brito na reunião de funcionamento do Programa em Brasília em 2005, foi que se passou a ter uma aproximação maior dos pesquisadores da UFPB e do Comitê na Paraíba com a construção do mesmo.

Ao finalizar o projeto piloto Saberes da Terra em 2006, com anos de ocorrência em 2005-2006, após avaliação e reelaboração durante o ano de 2007, o MEC lança o novo programa, o ProJovem Campo – Saberes da Terra, como já foi mencionado, e já em 2008 abre inscrições para os estados que gostariam de implantar o programa, e a Paraíba é um desses estados que volta a se inscrever.

Ainda em 2008 a professora Laura Brito, que havia participado do fechamento do projeto Saberes da Terra de 2005 no estado, é convidada pela Secretaria de Educação da Paraíba a formar uma equipe de professores de sua confiança para trabalhar na implantação do programa no estado, firmando uma parceria formal com a UFPB. Essa equipe rompe com o SENAR e se responsabiliza pela formação via universidade.

Na Paraíba, o processo se inicia com o levantamento da demanda de número de turmas, alunos e número de municípios no estado, e com a elaboração de um projeto político-pedagógico, construído pelo grupo de pesquisadores da UFPB, movimentos sociais convidados e instituições de apoio, como a UFCG e a própria UFPB.

Essa equipe de pesquisadores já vinha há alguns anos trabalhando com a educação para áreas rurais principalmente na perspectiva da Educação Popular³⁴ na Paraíba, e viram nesse programa um caminho possível de se levar a Educação do Campo para frente no estado e contribuir com a construção de uma possível política pública nesse âmbito:

De início a gente vibrou, quando a gente viu toda a proposta de resolução, quando a gente viu todas as propostas do livro didático, a gente vibrou, eu lembro de mim e da professora Adelaide e da professora Laura que já vínhamos trabalhando há mais tempo com essa parte de Educação do Campo, a gente vibrou e disse é o momento da gente fazer a Educação do Campo, responsabilizando os municípios, trabalhando com uma metodologia diferente, construindo uma proposta curricular, dependendo de cada regional, assim foi um encanto muito

³⁴ Nessa vertente de educação no Brasil se tem relevância para a participação efetiva de Paulo Freire no campo da Educação Popular, desde a sua experiência na Educação de Jovens e Adultos, bem como sua contribuição teórica original para pensar a educação popular como um campo de características específicas, onde o compromisso com a libertação dos oprimidos é central.

grande, pensando finalmente a gente vai ver que algo vai dar certo, porque nós vamos conseguir com esse propósito de implementação dessa proposta curricular, nós vamos conseguindo pressionar os municípios baseados nas Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo e tornar isso uma política pública (Professora da UEPB - Guarabira. Formadora de Polo do Programa na PB. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

Assim, ainda em 2008, esse grupo foi chamado para uma reunião junto à Secretaria de Educação do Estado para apresentar-lhes a proposta do Programa em escala nacional. E lhes foi sugerido que eles apresentassem a demanda do estado e sua proposta político-pedagógica para a equipe da secretaria. Foi a partir desse momento que esse grupo de pessoas firmaram com o Governo do Estado que construiriam um projeto agora mais elaborado e seguindo as diretrizes do programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, se comprometendo, ainda, a coordenar esse projeto via UFPB.

Com essa comissão formada a gente sentou, e na verdade quem pensou mais a estrutura desse projeto foi eu, Laura mais Genivaldo, um representante do MST, outro da CPT e mais um da RESAB³⁵, ficaram seis ou cinco na comissão, pensando esse projeto. Aí elaboramos esse projeto, levamos esse projeto para uma reunião depois, uma reunião ampliada, do comitê de Educação do Campo no estado, e nesse comitê foi apresentado e foi solicitado que todas essas instituições indicassem os seus representantes, que a própria resolução definia, quantas pessoas teriam que participar, por instituição, e também os professores das áreas específicas, o professor das ciências agrárias, tinha o professor das ciências humanas, e aí a gente decidiu dividir isso por cinco regionais, diferentes, onde essas cinco regionais, cada uma delas tivesse os seus responsáveis por cada área do saber, e também sempre tivesse dois supervisores que pudessem coordenar, nesse processo eu fui eleita como uma das supervisoras para ficar cobrindo essa parte aqui do Litoral, Agreste, Brejo, e a outra professora que ficou cobrindo a parte do Sertão e Cariri (Professora da UEPB - Guarabira. Formadora de Polo do Programa na PB. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

Em um primeiro momento, esse grupo de pessoas pensou o projeto, suas ideologias, sua área de abrangência, levantaram a equipe de trabalho. Porém, o edital publicado para apresentação do projeto veio em um formato já pronto, no qual vinha composto por um manual constando o plano político-pedagógico, com o sistema

³⁵ A RESAB é um espaço político de articulação de política regional da sociedade civil organizada, congregando educadores/as e instituições Governamentais e Não Governamentais que atuam na área de educação no Semi-Árido brasileiro, sem preconceitos de raça, sexo, origem política, social, cultural ou econômica, com o intuito de elaborar políticas públicas no campo educacional do Semi-Árido Brasileiro (...) busca contribuir para a implementação de ações integradas para o Semi-Árido Brasileiro, fortalecendo inserções de natureza política, técnica e organizacional, emanada das entidades que atuam no nível local apoiando a difusão de métodos, técnicas e procedimentos que contribuam para uma Educação para a Convivência com o Semi-Árido.” (Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semi-Árido Brasileiro, 2006).

burocrático-financeiro muito maior que o ideológico, e desde aí a equipe teve que reformular o seu projeto, repensá-lo, reconstruí-lo.

Quando chega o material didático a gente teve que redefinir, e pensar como é que a gente poderia redefinir a partir desse material, porque na verdade ninguém conhecia o ProJovem Campo, se conheciam resoluções do ProJovem Campo, ninguém conhecia a proposta do ProJovem Campo. Diferente do Pronera, que a gente conhecia, que a gente já tinha todo um detalhamento, que não tinha um currículo pronto, era a gente mesmo, em cada estado que ia formatando essa proposta curricular e o ProJovem não, ele já tinha uma formatação curricular, já tinha livros didáticos, era diferente (Professora da UEPB - Guarabira. Formadora de Polo do Programa na PB. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

Ao analisar o edital e o plano político-pedagógico dessa proposta elaborada pelo MEC, a equipe avaliou dois problemas centrais:

A gente achou esse um projeto muito interessante, em termos de proposta. Acreditamos que era um projeto que vinha com um formato que era novo, com a história dos eixos temáticos, dos arcos. Porém tinha duas coisas que me deixavam preocupada, primeiro como eu já tinha uma experiência, com formação de educadores com o MST, depois com a coordenação do curso de magistério do Pronera (2004-2008) em parceria com a CPT e o INCRA, e aí eu sabia dos avanços que o MST tinha, de pensar a Educação do Campo, de ter uma proposta bem fundamentada já, em termos teóricos e metodológicos, a gente sabia disso, e a gente também mais ou menos entendia porque que o MEC não bebia dessa fonte e isso ficava claro nesse projeto político-pedagógico deles. E isso também foi um complicador pra minha discussão no ProJovem Campo – Saberes da Terra, porque eu vinha de uma história que tinha a ver com essa concepção de educação do campo engajada com os movimentos sociais e já bem difundida, então eu estava imbuída disso, para mim foi bem complicado. Eu pensava: ninguém vai descobrir a roda aqui, tudo isso já foi feito pelos movimentos sociais e de melhor forma. O outro problema, e esse é ainda maior, foi que eu achei a proposta muito amarrada, engessada, e não era de fácil compreensão para o professor, e era o professor que ia assumir isso em sala de aula no dia-a-dia. Até a primeira formação, que foi onde eu assumi, tinha vários colegas que seriam formadores até, que nunca tinham parado para compreender essa proposta do MEC para o ProJovem, então se essa compreensão da proposta não existia como é que eu podia tocar ela pra frente? (Primeira coordenadora geral do projeto, pela UFPB. Entrevista realizada em abril de 2013).

Deparamo-nos aqui com dois problemas-chave na implementação desse programa no estado: o distanciamento da proposta de uma Educação do Campo vinculada aos movimentos sociais; e uma proposta político-pedagógica pronta e colocada de “cima pra baixo”, posta de uma escala geográfica de poder para outra, do nível nacional para o local, o que faz com que os interesses na escala da comunidade se percam durante o processo de implantação, assim, esta proposta educativa chega até as comunidades de forma amarrada,

engessada, acrítica e distanciada dos seus próprios sujeitos. É preciso lembrar também que a escala nacional já atende a demanda de outras escalas, representadas por instituições de poder em escala internacional, como FMI, FAO e Banco Mundial (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006), as quais representam o capital em escala global³⁶.

Mesmo considerando esses como fortes entraves em meio ao processo de implantação do programa no estado, a equipe continuou na construção do projeto e com tamanho envolvimento na articulação da Educação do Campo na Paraíba que conseguiram cada vez mais mobilizar pessoas no sentido de levar o projeto adiante. Durante todo ano de 2008, essa equipe se organizou na construção desse projeto, mobilizaram as comunidades para montar as turmas, planejaram as formações dos educadores, construíram editais de seleção para a equipe de professores e coordenadores de polos e fizeram articulações de parcerias.

Assim nasce o projeto aprovado em finais de 2008 para a Paraíba, o qual foi assumido pela Secretaria Estadual de Educação (SEEC-PB), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com algumas parcerias entre as Prefeituras Municipais de municípios atendidos pelo Programa.

O projeto foi estruturado para atender 1.500 jovens de 16 a 28 anos em todo o estado da Paraíba, com o comprometimento do MEC do pagamento de uma bolsa auxílio de R\$ 100,00 a cada dois meses para cada um desses alunos, como incentivo para conseguir se manter na escola. O projeto esteve ainda organizado em 05 polos: I Areia; II Campina Grande; III Bananeiras; IV João Pessoa; e V Sertão. Como podemos observar no mapa a seguir.

³⁶ Referente a estudo que sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, ver: LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro 1.3 (1999): 19-30.

Mapa 05: Polos Projuvem Campo-Saberes da Terra na Paraíba, turmas por município e por mesorregião, 2010

Cada polo especificado acima atende 10 turmas que comportam de 25 a 30 alunos aproximadamente. Formando um total de 50 turmas funcionando em 45 municípios do estado. Estas turmas são atendidas por diferentes escolas, que podem ser escolas municipais e estaduais, localizadas em comunidades rurais (assentamentos de reforma agrária, comunidades quilombolas, entre outras) e tem como objetivo atender a comunidade próxima à escola.

Encontramos aqui uma contradição nos objetivos do programa, apesar deste se mostrar, inicialmente, como uma alternativa para as comunidades que não eram de reforma agrária – por terem como objetivo esse público mais amplo, jovens agricultores em geral – ao atender territórios de assentamentos e quilombolas no estado, ele se mostrava, muitas vezes, como “substituindo” o Pronera, e não como alternativa a ele, no caso em que as comunidades não seguiam as regras de seu atendimento. O que poderia fazer parecer que o Pronera, programa com grandes conquistas no estado, não se fazia mais necessário nessas áreas que o Projovem Campo estava atuando. Isso se apresentou, para alguns movimentos sociais principalmente para o MST, como uma ameaça para a extinção do Pronera, tornando-se essa uma justificativa para os movimentos sociais se distanciarem da implantação do Projovem na Paraíba.

Já a equipe de trabalho para o funcionamento do projeto esteve formada por: dois coordenadores gerais, um representante da UFPB e outro da SEEC-PB, responsáveis pelos trâmites gerais do processo de implantação do projeto; oito professores formadores que eram responsáveis pelos momentos de formação dos professores dos diferentes polos; cinco coordenadores de polos responsáveis pelo monitoramento das turmas, processo de avaliação, frequência, evasão, planejamento junto aos professores, funcionamento adequado das aulas, entre outras; 200 professores que atuaram nas diferentes turmas, e estão formados nas quatro grandes áreas de conhecimento: ciências linguísticas, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional.

As inscrições dos alunos foram feitas em 2009 com a mobilização da montagem das turmas realizada pela Secretaria de Educação do Estado. Para isso, a Secretaria levantou comissões que entraram em contato com as Secretarias de Educação dos municípios do estado para se informar se haveria a necessidade de turmas para atender a diferentes comunidades. As Secretarias de Educação municipais fizeram os contatos com as comunidades.

A ideia inicial do Programa era que os movimentos sociais, organizações, sindicatos rurais, associações, fizessem esse trabalho de mobilização. Porém como houve uma

demora, para o início do levantamento desses alunos, devido ao atraso por parte do MEC na aprovação do projeto, e a decorrente não liberação da verba para o trabalho de mobilização e formação das turmas, essas organizações acabaram se afastando da implantação do Programa no estado.

Somou-se a isso, a corrida, “em cima da hora”, para essa mobilização de turmas após a aprovação do projeto em finais de 2008, e assim a liberação, por parte da Secretaria de Educação, para essa formação de turmas, o que influenciou ainda mais a essas organizações desacreditarem do Programa.

Além de tais fatos, sobre o distanciamentos dos movimentos sociais em relação a esse Programa no estado, temos que levar em consideração também que os movimentos sociais e demais organizações no campo possuem um tempo diferenciado de trabalho, e entendem que esse levantamento de turmas deveria ocorrer em um momento anterior, para ter tempo de realizar as mobilizações nas comunidades, informando sobre o que é o projeto, identificando quem são as pessoas que se enquadrariam na proposta, e enfatizando a importância dessa formação para seus quadros. Quando o processo não se dá dessa forma, essas organizações entendem que este tipo de projeto não contribuirá com as metas e objetivos do seu projeto social, e aí se dá o afastamento em muitas das vezes.

Em sua proposta inicial o Projovem Campo na Paraíba ainda estava estruturado para trabalhar em tempos diferenciados. O primeiro tempo seria o de formação dos professores e coordenadores. Esse ocorreria via seminários de formação e oficinas temáticas. Os seminários de formação deveriam acontecer duas vezes por ano, promovendo assim 04 seminários estaduais de formação, organizados da seguinte maneira: 01 (um) seminário preparatório sobre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, com duração de 40 horas; 01 (um) seminário de formação continuada; 02 (dois) seminários de avaliação do programa destinado aos/as professores/as, alunos-pesquisadores/as e coordenadores/as do programa no período de 2008/2009. E a realização de 08 (oito) oficinas temáticas regionais de práticas pedagógicas articuladas com o arco ocupacional de cada região, com os sujeitos formados pelo programa de escolarização no 2º segmento do Ensino Fundamental.

A primeira proposta de formação veio com o objetivo de ser realizada no final de 2008, logo após o envio e aprovação do projeto pelo MEC, como relata a formadora do Polo Bananeiras:

Então, 2008 a gente mandou a primeira versão para o MEC. Mais ou menos em novembro de 2008 nós mandamos a primeira versão, e quando foi em dezembro, veio a primeira possibilidade da gente iniciar a

primeira formação, só que como existia um período muito curto de execução do recurso, infelizmente o MEC não enviou o recurso, e nós tivemos que fazer um acordo junto com a UFPB, para a UFPB bancar esse primeiro curso de formação, e depois fazer uma restituição frente ao que viria depois de recurso para o projeto (Professora Formadora de Polo. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

O depoimento acima nos faz refletir sobre o porquê em um estado como a Paraíba, que tem um histórico de formação do espaço agrário atrelado ao latifúndio da cana prioritariamente, vem a atrasar o repasse de verba para projetos educativos para o campo desarticulando o funcionamento do mesmo, mas que não atrasa os grandes financiamentos para a produção do etanol ou na produção de oleaginosas como o Girassol no Alto Sertão da Paraíba que tem se desenvolvido em grande escala. Quais os interesses políticos que estão por trás? É somente a demanda de controle do capital? Ou existe um predomínio, nesse caso de uma lógica territorial do poder, onde os estados e seus “ismos”, clientelismo, coronelismo, etc, mantêm o controle político dessas relações? É certo que da parte da lógica do capital, a implantação desse Programa é desejável, pois possui um projeto político e pedagógico mais controlado “desde cima”, com poucas possibilidades de construção de autonomia ou de um projeto mais autônomo para as comunidades, e ainda reduziria as taxas de analfabetismo. Entretanto, para uma lógica territorial do poder, que como nos explica Harvey (2005):

(...) o homem de Estado (se refere a esse como sujeito construtor de uma lógica territorial do poder) procura vantagens coletivas, vendo-se restringido pela situação política e militar de seu Estado, sendo em algum sentido responsável perante uma comunidade, de cidadãos, ou o que é mais frequente, perante um grupo de elite, uma classe, uma estrutura de parentesco ou algum outro grupo social. (p. 34)

Na prática, uma das relações conflituosas que podem ocorrer quando impera a lógica territorial do poder é quando há uma troca de mandato de governo, muda-se o “homem de Estado” e, portanto, mudam-se os interesses. No caso do ProJovem Campo na Paraíba isso gerou uma série de problemas desde a implantação do Programa até a formação das turmas, quando, por exemplo, a troca de Governo Estadual em 2009, no meio do mandato³⁷, veio a desarticular todas essas etapas já construídas do projeto. A troca de mandato do governador provocou a saída dos cargos de confiança e que

³⁷ Referimo-nos à troca de Governo ocorrida em 2009 do Governador Cássio Cunha Lima eleito nas eleições de 2008, e a sua substituição pelo Governador Maranhão, eleito como segundo colocado nessa mesma eleição. O Governador Cássio Cunha Lima foi cassado desde o ano de 2006 pelo TSE, pelo desvio de dinheiro público na compra de votos por meio da distribuição de 35 mil cheques a cidadãos paraibanos durante a campanha eleitoral de 2006, por meio de programa assistencial da Fundação Ação Comunitária (FAC), vinculada ao governo estadual. Os cheques totalizam cerca de R\$ 4 milhões.

consequentemente levassem consigo sua equipe. A nova equipe passou um tempo para tomar conhecimento dos projetos/programas já aprovados ou já em funcionamento, assim como os trâmites burocráticos dos mesmos. A formadora ainda relata:

Bom, acontece que o governo passa por uma transição, o governo de Cássio Cunha Lima, que estava saindo do processo de Governo por ter tido o mandato cassado, entra o Maranhão que na eleição anterior obteve o segundo lugar, e aí foi toda uma confusão, que tivemos que conversar com toda a nova equipe, tivemos que apresentar o projeto, tivemos que mostrar o que era o projeto. A maioria das pessoas que entraram na secretaria não conheciam nada do projeto, e aí a gente teve que apresentar o projeto, o que seriam os trâmites, só que quando Cássio saiu e o professor Neroaldo, que era secretário de Educação, não firmou por escrito nenhum contrato do estado com a universidade para que isso ficasse regulamentado, não firmando isso nós tivemos que começar o processos tudo de novo, isso levou dois anos para ficar esclarecido, de 2008, apenas foi em 2010 que a gente foi fazer a primeira formação (Professora Formadora de Polo. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

Há só aqui nesse depoimento vários fatos políticos, relações políticas que envolvem a implantação de um programa. Uma é a necessidade de se refletir sobre o descaso de ambos governadores Cássio Cunha Lima e Zé Maranhão e suas secretarias em relação a efetivação desse Programa no estado, ambos governadores trataram o mesmo de forma secundária em sua agenda política, e outra a do mal uso dos recursos públicos, ou do uso deles a favor de interesses de uma classe oligárquica que sempre usou a máquina pública a seu favor. O que nos leva diretamente a pensar também na fragilidade de um programa de ação social que é apenas um programa de Governo e não um Decreto, um Artigo, uma Lei, uma Política Pública, que deve ser cumprida mesmo com a troca de mandato dos governantes, o que deixa a efetividade do programa a mercê da troca de governos e desinteresses políticos no seu jogo de poder.

Em meio a esse “jogo político”, e o descaso com os interesses de um programa de ação social, o acordo com a universidade, a mobilização da montagem de turmas, as demais parcerias, foram sendo perdidas. Os editais de seleção de professores tiveram que ser submetidos de última hora, como relata a formadora:

A gente teve que retomar toda essa discussão com ela (referindo-se a professora Dulce³⁸, nova Gerente operacional da GOIESC), esse processo todo, feito isso, foi um tempo que a gente começou a grande confusão com o Estado, pois o governo do estado não assumiu o que vinha assumindo no governo anterior, não que o governo anterior fosse o governo mais correto, mais não veio assumindo, aí toda aquela

³⁸ Gerente da GOIESC - Gerência Operacional de Integração Escola Comunidade, em 2010. Governo de Maranhão.

discussão que a gente tinha feito com os secretários municipais, apresentar um pouco a estrutura do projeto, o que era o projeto, das responsabilidades dos municípios, nós tivemos que fazer tudo de novo, então a professora Dulce, no peito e na raça, foi muito autêntica nesse processo, muito importante nesse processo, ela articulou com o secretário de educação, que era um secretário extremamente difícil de trabalhar, articulou uma reunião para que a gente pudesse chamar todos os municípios envolvidos para fazer essa apresentação do projeto novamente. Aí vieram alguns municípios, outros não, para que a gente pudesse novamente explicar o que era o projeto qual era a necessidade do envolvimento para a educação do campo, que os municípios teriam que assumir. Esteve presente nessa reunião uma faixa de 38 representantes de municípios, dos que participaram do projeto, foi uma reunião significativa (Professora da UEPB - Guarabira. Formadora de Polo do Programa na PB. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

O processo de seleção dos professores e dos coordenadores de polos foi realizado pela equipe de professores formadores ligados aos diferentes Campi Universitários no estado. O processo de seleção contava com duas etapas, uma de pré-seleção através do Currículo Lattes, e uma entrevista que estava direcionada principalmente para identificar a proximidade, tanto dos coordenadores como dos professores, com a temática da Educação do Campo, ou com sua proximidade às comunidades atendidas. O processo seletivo desses professores e coordenadores de polo foram feitos pela UFPB contando com uma equipe de professores dessa universidade e de outras instituições de ensino no estado. Para a coordenadora geral do projeto esse foi um momento significativo na implementação desse programa.

O processo de seleção dos professores e coordenadores foi um momento muito significativo nesse processo. A professora Dulce da GOIESC/SEEC-PB teve uma posição que para nós foi de grande importância, que ela chegou e disse, olha eu não vou interferir em nada nessa seleção, foi uma postura que ela assumiu imediatamente, mas ela disse, mas no que vocês precisarem de ajuda podem contar com a gente, E ela sempre reafirmou que a SEEC não decidia nada sobre a seleção, quem decide é a UFPB, e olhe, o que tinha de vereador, de deputado, de presidente de associação, indicando nomes, e todo mundo dizendo, vai ter uma seleção, e elas da secretaria diziam foi a melhor coisa que decidimos, porque se fosse na secretaria tudo ia ser mais difícil de negar. Chegava lá na universidade papel com nome e dados completos de pessoas indicadas pra ser professor ou coordenador. Mesmo com tudo isso, conseguimos fazer um processo limpo (Primeira coordenadora geral do projeto, pela UFPB. Entrevista realizada em abril de 2013).

Apesar de o processo seletivo ter sido realizado pela Universidade, a contratação desses coordenadores e professores seria efetivada por um contrato de dois anos pela SEEC-PB. No entanto, o entendimento de todos é que a universidade com sua equipe

estava mais preparada para realizar uma seleção por mérito de formação na área do programa, e assim foi feito.

Outro fato é que a grande maioria dos alunos que compuseram as turmas em 2008, quando chega em 2010, ou já foram embora das comunidades ou já não tinham mais idade compatível com o atendimento do programa. E eles tiveram que montar as turmas novamente, o que implica mais pessoal disponível para esse trabalho e mais recursos financeiros públicos. Aí houve uma mobilização da secretaria de educação, das prefeituras locais, de professores já selecionados que se mobilizaram junto às comunidades para montar suas turmas.

Todo esse processo, até aqui levantado, acarreta em uma série de relações de poder que implicarão diretamente em uma boa análise do funcionamento do ProJovem Campo como um todo. Análise essa, não só focada nos resultados gerais do impacto desse programa, como número de concluintes e de evasão escolar. Segundo Madeira (2004),

O tipo de avaliação realizada por nós difere das formas mais convencionais, que priorizam os resultados dos impactos. Nesta nova conduta de avaliação, cuja ótica se aproxima mais das Ciências Sociais, prioriza-se a análise dos fatos e processos que definiram o desenho e o desenvolvimento do Programa. (p.92)

É a partir desse entendimento que analisamos outros processos que compuseram a implantação desse programa, como os Seminários de Formação. Esses espaços formativos que compuseram a elaboração do Programa, estavam previstos para serem realizados em quatro etapas, os quais reuniriam toda a equipe do projeto, em dois anos de funcionamento.

No entanto, ocorreu apenas um seminário, o qual, consideramos que foi realizado de forma aligeirada devido à necessidade do início das aulas de forma tão repentina, e ainda, esse era um momento em que a equipe de professores da universidade já havia desacreditado da implantação do projeto, diante da demora de aprovação e de liberação de verbas. Para onde foi o recurso financeiro para os outros três seminários de formação até hoje não foi divulgado.³⁹

É diante de fatos como esse, entre tantos outros, que descreveremos ainda nesse processo de implantação, que nos faz pensar que a implementação de uma educação precarizada para o campo, é objetivo dos programas de governo no Brasil. Esse caso parece nos querer mostrar que a educação para o meio rural não dá certo, trazendo-a de

³⁹ Tentamos ter acesso aos relatórios dos recursos financeiros do projeto após a finalização das aulas, no entanto, esse acesso foi negado pela coordenação da GOIESC, já em nome da professora Hígia Margaret que assume essa coordenação em 2012.

forma precária desde a escala nacional e sobrecarregada de um conjunto de deficiências que dizem respeito às infraestruturas dos programas.

No caso do ProJovem Campo na Paraíba isso acarretou a má preparação dos professores diante do aligeiramento, ou não ocorrência, de processos importantes para a formação dos mesmos, como os Seminários e Encontros de Formação. se aproxima muito mais do que Munarim (2011) chamou de antipolítica à Educação do Campo ao falar do PNE que vigorou até 2010 e do consequente fechamento das escolas no campo diante do previsto nesse plano:

O resultado mais expressivo e, do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo, mais nefasto dessa “antipolítica” que, de certa forma, resumiria todos os demais, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. Mais nefasto porque, conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado. (p.53)

O fechamento das escolas no campo ainda hoje é uma prática muito comum. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso aos estados e prefeituras, e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Acreditamos que o mesmo ocorre com o mal funcionamento e falta de infraestrutura do ProJovem Campo na Paraíba, o descaso político com as questões de desigualdades sociais no campo os levam a desconsiderar essas particularidades e privilegiam um modelo de desenvolvimento do capital no campo.

Referente a isso, quanto a má infraestrutura de funcionamento do programa, a equipe de coordenação do projeto e os responsáveis pelos seminários de formação tiveram grandes problemas no repasse da verba para a organização do Seminário de Formação. Momento em que a chegada desse recurso se fazia fundamental, pois teriam que trazer até a cidade de João Pessoa, local onde ocorreria o evento, os 200 professores e os cinco coordenadores que residiam nos mais variados municípios pelo interior do estado.

Para esse processo ainda teriam que contar com hospedagem, alimentação e material didático para a formação dos mesmos. A universidade reafirmou o apoio ao novo governo garantindo o custeio da formação, para depois quando a verba chegasse via MEC, ele seria repassado da Secretaria de Educação para a Universidade. Porém, essa formação, como relata a professora formadora, apresentou vários problemas:

Essa formação foi assim meio que um desastre a primeiro, porque nós tivemos que as mesmas pessoas que pensavam a formação, eram as mesmas pessoas que tinham que pensar a parte burocrática, dentro da universidade não existia um setor responsável por isso, por essa parte da burocracia, da questão financeira, da questão de ir atrás das pessoas para realizar o encontro, então nós tivemos que ir atrás de alojamento, nós tivemos que ir atrás de salas, centro de formação para que coubesse todo mundo, para gente fazer a discussão junto, então foi muito difícil, porque a gente tinha que trabalhar com o recurso que a gente não tinha, e tínhamos ainda que baratear esses serviços para que não saísse um peso muito grande para a Federal (Professora Formadora de Polo. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

A formação ocorreu com graves problemas, não conseguiu contar com todo o número de professores-formadores e não contou com o tempo necessário para a formação desses professores e coordenadores para o início das aulas. Momento esse em que a equipe de formadores teriam maior autonomia de mostrar as suas concepções de campo, de Educação do Campo, de Agricultura Familiar, e que poderiam fazer o diferencial e se apropriar de uma proposta do Estado e a transformar efetivamente em uma resposta à demanda de educação dos trabalhadores rurais, em um projeto de autodeterminação desses sujeitos, de uma ação para a autonomia dessas comunidades, formando professores capacitados para uma educação diferenciadas para áreas rurais. Mais à frente discutiremos sobre as contradições instauradas na construção de ações de autonomia, uma autonomia relativa, para essas comunidades por dentro do próprio Estado.

Com essa formação deficiente, de forma incoerente com os objetivos do projeto inicial idealizado pela equipe dos professores, passou-se por cima das temáticas envolvidas, apesar de que este momento deveria ser de aprofundamento do tema e das contradições que o permeiam. E apesar de grande parte do seminário ter sido destinado a explicar o funcionamento do programa, ainda, muitos saíram com dúvidas claras sobre seu funcionamento, dúvidas essas que pareciam que não só permeavam os professores, assim como também toda a equipe técnica e de coordenação do projeto.

A gente fez uma formação que fechou com certificação pela PRAC⁴⁰, com toda a programação certinha, mas ficou uma lacuna muito grande no sentido de como fazer? Como o professor fazer? Porque a gente achava que tinha que ter toda aquela fundamentação da própria proposta, mas como fazer isso? E era o que os professores esperavam. Eu acho que a formação teve esse aspecto positivo de juntar todos os professores, eram 200 professores de todo o estado, mesmo com toda a estrutura precária. Mas no outro dia já era o povo assim desesperado, perguntando como é que começa, como é que faz? (Primeira

⁴⁰ Pró Reitoria de Extensão de Assuntos Comunitários da UFPB.

coordenadora geral do projeto, pela UFPB. Entrevista realizada em abril de 2013).

O seminário de formação ocorreu em janeiro de 2010, de forma precária e sem atingir seus reais objetivos. Foi ainda, nesse momento, que foi firmado que as aulas iniciariam quando a contratação dos professores e coordenadores fosse efetivada pela Secretaria de Educação. No entanto, o primeiro comando foi que os professores fossem ainda nesse mês de janeiro às comunidades conversar com os alunos, adequar horários, conhecer as escolas, mobilizar mais alunos junto às comunidades, e assim foi feito.

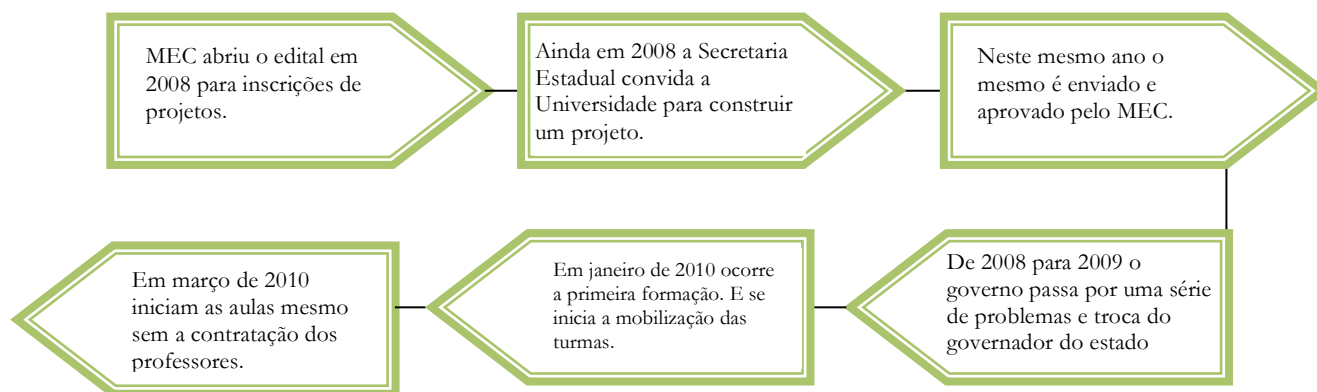
Em finais de fevereiro de 2010, foi anunciado que os professores deveriam iniciar as aulas no mês seguinte, mesmo sem ter assinado a contratação, porque os trâmites de contratação já estavam em andamento e logo estaria pronto o contrato a ser assinado, e que assim, os coordenadores deveriam iniciar as visitas às escolas para o acompanhamento do funcionamento das turmas, auxiliando ainda a firmar parcerias nas prefeituras municipais, e secretarias de educação municipais.

Assim, iniciaram-se as aulas e as demais atividades do ProJovem Campo na Paraíba em março de 2010. Desta forma, estamos considerando que o processo de elaboração do projeto até sua implantação, durou até março de 2010, quando os professores e coordenadores iniciaram as aulas. Esse processo passou por intensos conflitos que perpassam uma organização e estrutura de poderes fortemente edificados: MEC (Nacional), Governo do Estado, universidades, prefeituras municipais, secretarias de educação municipais, diretorias das escolas municipais, comunidades, como veremos na organização e infraestrutura do Programa na Paraíba.

2.2.2 Organização, infraestrutura e funcionamento do programa na Paraíba

Assim se deu início ao funcionamento do ProJovem Campo na Paraíba, processo esse que ocorreu com vários entraves políticos e de infraestrutura básica para o funcionamento do programa. A seguir, construímos um fluxograma que mostra como ocorreu esse processo de forma resumida.

Figura 03: Fluxograma de implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba 2008 - 2010



Org.: Mara E B Oliveira, 2013.

Mesmo com todos os entraves, já em janeiro de 2010, os professores e as equipes da secretaria de educação estadual já mobilizavam as suas turmas. Na primeira semana de março as turmas do ProJovem estavam funcionando nos seus locais e com ritmos diferenciados. As comunidades previstas para serem atendidas no programa estavam distribuídas por polos como pode ser vista no Mapa 05 da página 119.

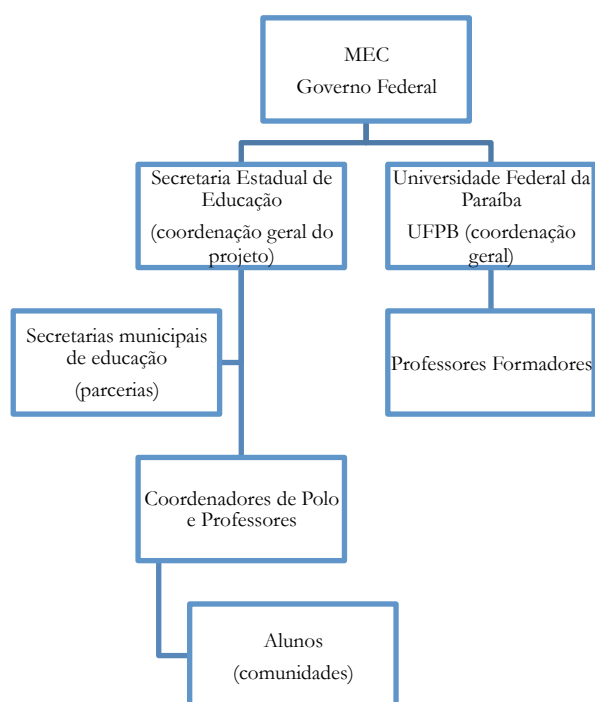
Um dos principais elementos que podemos verificar no mapa da distribuição das turmas do ProJovem Campo na Paraíba é referente a luta por educação atrelada a luta pela terra nesse estado e suas regiões. Observamos que a maior concentração de turmas está na Zona da Mata e em parte do Agreste do estado, podemos relacionar isso por serem essas regiões onde houve maior concentração da luta pela terra no estado, espaços esses marcados pelas lutas das Ligas Camponesas e pelo nascimento do MST no estado. O Sertão também foi historicamente marcado pela luta pela terra, a qual estava principalmente ligada a CPT-Sertão e consequente às lutas em torno da Educação Popular em áreas rurais, como vimos no início desse capítulo ao falarmos do processo histórico de luta pela terra e pela educação nesse estado.

Como vemos no mapa também, os polos abrangiam os municípios mais próximos, aglomerando 10 turmas por polo, em alguns desses polos ocorreu que funcionou mais de uma turma por município, como é o caso do município de Vieirópolis no Sertão que comportava três turmas em três comunidades diferentes, e Aparecida também no Sertão, com o funcionamento de duas turmas em comunidades distintas, porém no mesmo

município. O mesmo ocorre no município de Bananeiras, no Polo Bananeiras, e no município de Areia no Polo Areia.

Para dar conta dessa distribuição espacial de comunidades a serem atendidas pelo Programa, o mesmo funcionava com uma estrutura organizativa a qual estava assim estruturada.

Figura 04: Organograma de funcionamento do ProJovem Campo – Saberes da Terra



Org.: Mara E B de Oliveira.

O MEC responde por todo o funcionamento da política a nível nacional: a avaliação e seleção dos projetos, a organização e distribuição do material didático, a coordenação e distribuição da verba para o funcionamento do projeto, tanto para a instituição de ensino como para o Governo do Estado.

O governo do Estado enquanto Secretaria de Educação do Estado é responsável pela coordenação da verba destinada a: cadastramento e funcionamento das turmas, pagamento dos professores, pagamento dos coordenadores, assim como cadastramento e envio de todas as informações do projeto no estado via plataforma na internet, contando ainda com a parceria de fornecer a escola para a ocorrência das aulas e facilitar o acesso ao material no período da noite.

A instituição de ensino superior, no estado representada pela Universidade Federal da Paraíba, foi a responsável pela elaboração do projeto: plano didático-pedagógico do curso, seleção e formação dos professores e coordenadores, e coordenação do trabalho dos coordenadores de polos.

Os quatro professores formadores, de diferentes instituições superiores de ensino no estado, sendo um de cada área do conhecimento (área das ciências humanas, área das ciências exatas, área da linguagem e área de formação profissional) atuavam como: capacitadores nos Seminários de Formação, tanto dos coordenadores como dos professores, que foram escolhidos pelos coordenadores do projeto.

Os coordenadores de polos, que eram cinco, sendo um para cada polo, eram responsáveis pelo acompanhamento e funcionamento das turmas de forma mais local, ligados diretamente à Secretaria do Estado, assim representavam esta instituição acompanhando o trabalho do professor em sala de aula, coleta de dados como presença dos alunos em sala, falta de merenda ou algum material escolar. Também é responsável pelos encontros pedagógicos semanais com os professores, auxiliando na construção dos planos de aula. Todo esse acompanhamento foi feito por meio das visitas às escolas, as quais tinham como resultado a elaboração de um relatório enviado à secretaria. Tinha ainda como responsabilidade o preenchimento das informações gerais na plataforma na internet como: nome dos alunos, idade, endereço, avaliação (atribuindo nota), frequência, entre outras informações.

A equipe de professores/educadores são responsáveis por ministrar as aulas nas escolas, composta por um professor de cada área do conhecimento para cada turma formada pelo programa. E por fim, os alunos são residentes das comunidades mais próximas às escolas atendidas, com idade entre 18 a 29 anos, tendo sido alfabetizados, mas que não tenham concluído o ensino fundamental.

Todo esse desenho organizacional pode revelar, por um lado, a prioridade do programa na agenda do governo, que pode ser no sentido de atingir realmente a demanda da classe trabalhadora no campo, ou para atender a demanda do capital por mão de obra para o trabalho no agronegócio. Por outro lado, uma estrutura amplamente setorizada em Programas como esse potencializa segundo Madeira (2004) a geração de “conflitos entre órgãos setoriais participantes e entre estes e a coordenação do programa” (p.81). Pouco tempo após o início do seu funcionamento, havia um enorme acúmulo de problemas das mais diferentes naturezas: associados às trocas de governo, má distribuição dos recursos, ou falta de informação referente aos trâmites legais do Programa, entre outros.

Mesmo diante desse quadro, em janeiro de 2010 uma equipe da secretaria de estado via GOIESC se mobilizou para a “remontagem”⁴¹ das turmas. Para início dos trabalhos, nos meses de janeiro e fevereiro, os professores foram nas comunidades e anunciaram o início das aulas, outro método utilizado para este comunicado, foi por meio de notícias junto às rádios locais, informando que as aulas iniciariam nos próximos dias.

Para o início efetivo das aulas foi convocada, pelas coordenações da UFPB e da SEEC/PB, uma reunião na última semana de fevereiro, com os professores e coordenadores de polos, onde foi decidido que iniciariam as aulas na primeira semana de março e que em menos de 15 dias os contratos estariam assinados. Como já foi dito anteriormente, mesmo sem a contratação, os professores e coordenadores iniciaram as aulas no mês de março de 2010.

As parcerias com os municípios para disponibilizar as escolas para o funcionamento das turmas também já havia sido feito desde 2008, por meio da secretaria de educação do estado. Essa relação era considerada como uma contrapartida, o Estado trazia o programa para o município e a secretaria municipal disponibilizava a escola mais viável para o funcionamento do projeto para atender às suas comunidades rurais.

Porém com as mudanças de Governos, ocorridas no Estado, já mencionadas anteriormente, a mobilização e formação das turmas também tiveram que ser refeitas. Mesmo com o processo de mobilização as turmas ainda não estavam completas, nestas teria que haver um número médio de 30 a 35 alunos para iniciar as aulas. Havia comunidade que, ainda em março, não tinha nem 15 alunos em sala de aula, como é o caso da comunidade de Ingá, no Polo João Pessoa, na qual havia apenas 14 matriculados, e os professores ainda não haviam encontrado solução para iniciar o período letivo, pois iriam ficar sem turma para dar aula diante da dificuldade de mobilizar as comunidades para fazer parte do programa. Em visita a campo no município de Ingá a secretária de educação do município relatou:

Ao longo dos anos, o município intensificou o transporte escolar para a comunidade rural, dando acesso e oportunidade para que este público alvo concluísse o ensino fundamental, e que em alguns casos, as escolas rurais já fornecem esse nível de ensino, considerando o zelo pela educação rural, o público alvo para se matricular no ProJovem Campo é raro (Secretária de Educação do Município de Ingá, PB. Relato coletado do relatório de visita às escolas realizado pela coordenadora de polo em abril de 2010).

⁴¹ Pois, como já havíamos dito, as turmas que haviam sido formadas em 2008, quando chega 2010 os alunos ou já não tinham mais a idade que o projeto cobre ou já haviam ido embora da comunidade.

No entanto, o que observamos nesse caso específico é que a escola está localizada muito distante das comunidades rurais, ela está na estrada que dá acesso à entrada da cidade, e exige que se percorra uma grande quilometragem para se chegar até lá. E como o programa não disponibilizou o transporte para levar os alunos/professores até as escolas, apesar de ter sido informado pela GOIESC que haveria uma verba a ser repassada para os municípios para a contratação de transportes⁴², se tornou ainda mais difícil que professores e alunos chegassem até essa escola.

Ao se iniciar as aulas começou-se a perceber que os professores, em sua maioria alunos de universidade em último ano ou que haviam acabado de concluir o curso, estavam desistindo de lecionar no projeto, ou estavam faltando, deixando os alunos sem aula. Ao questionar o que estava acontecendo, os mesmos alegavam que a distância para se chegar às escolas no período da noite, onde o transporte era mais difícil, tornava inviável continuar participando do projeto, sem o pagamento do salário.

Os professores que residem em João Pessoa, como a professora Amélia, quer iniciar suas aulas mais cedo, às 18:00h, e terminar às 20:00h, cumprindo apenas metade da carga horária, ela tentou negociar com os alunos a entrada deles em sala às 18h, mas considerando que os alunos trabalham até às 18h, eles entram em sala às 18:30, ficando com uma carga horária muito pequena (Diretora da escola do município de Pedras de Fogo. Fala coletada durante às visitas nas escolas pela coordenadora de polo, em abril de 2010).

Percebemos ainda que quando os professores eram das comunidades tudo se tornava mais fácil, a relação com a diretoria da escola, com a secretaria de educação municipal e principalmente com a própria comunidade, como é o caso da escola da comunidade Taipú, localizada no município de São Miguel de Taipú. Os professores eram dos municípios e alguns ainda eram da própria comunidade, assim os alunos participavam ativamente das aulas, e a secretaria municipal de educação dava outras contrapartidas para o bom funcionamento do projeto como merenda ou material escolar (caderno, lápis, giz). Na imagem abaixo percebemos a grande quantidade de alunos que compareciam nas aulas.

⁴² Com a promessa de que a verba para contratação de transporte fosse repassada. Algumas prefeituras ainda iniciaram a contratação desse serviço, porém após mais de seis meses sem receber essa verba eles não enviaram mais o transporte.



Foto 01: Turma do ProJovem Campo, da comunidade Taipú, em São Miguel de Taipú.

As coordenadoras de polo trabalhavam cada uma a seu modo, pois cada uma delas era responsável por 10 turmas, localizadas em municípios de toda a área de abrangência do seu polo (ver mapa 05 de regionalização dos polos página 119). Elas não recebiam nenhum recurso para realizar essas viagens, assim, teriam que com recursos próprios chegar até as comunidades e ir conhecendo as escolas e as turmas. Eram nesses encontros que essas coordenadoras levantavam, junto aos professores, alunos, diretorias das escolas, as demandas para o melhoramento e funcionamento das aulas.

O número de turmas, e portanto de alunos, era muito grande para ser acompanhado por uma única coordenadora, em distâncias impossíveis de serem percorridas durante cada semana, que seria o ideal em um acompanhamento de polo, o que implicou diretamente em vários problemas na implantação do Programa no estado.

Elas ainda acompanhavam o planejamento das aulas junto com os professores sempre que necessário, por meio das visitas às escolas, mesmo com recursos próprios. Ao mesmo tempo, coletavam com os professores no final do mês as listas de frequência dos alunos e inseriam no sistema. Esse era um processo bem difícil, porque não se conseguia ir em todas as turmas no mesmo período coletar as frequências em mãos, assim ficava sob responsabilidade dos professores enviar essas informações por e-mail. No entanto, nem todo professor tinha acesso à internet, e mais do que isso, não tinham conhecimento básico

de internet, nem de digitação dos dados. Desta forma, muitos teriam que procurar a coordenadora e entregar em mãos tais frequências.

As turmas funcionavam em salas de aulas de escolas municipais de ensino no período da noite, horário em que não havia funcionamento normal da escola, isso gerava uma série de complicações. Primeiro, que não havia infraestrutura à noite na maioria dessas escolas como: iluminação adequada, merenda escolar, diretoria e coordenação.



Imagem 01: A primeira foto podemos observar a infraestrutura da sala de aula que o Projovem funcionava na comunidade do sítio Barra de Antas, em Sapé. Observe que a sala de aula tem pouca iluminação, carteiras em péssimos estado, e o quadro negro está em processo de deterioração. Na segunda imagem ao lado temos a frente a escola. Foto: Mara E B Oliveira. Em visita às escolas em junho de 2010.



Outra questão é que a escola tinha sua organicidade própria: quadro de professores, horário de planejamentos, horário dos funcionários, entre outros. E quando à noite tinha aula do Projovem surgiam várias dificuldades diante desse quadro. Como relata o coordenador geral do projeto pela UFPB:

O que mais me chamava a atenção no Projovem campo era como você mudar a estrutura da escola do dia pra noite, a escola tinha uma estrutura funcionando a mais de 20 anos, com os mesmos professores, e quando chegava a noite, a gente criava uma outra escola, com uma outra dinâmica, com outros professores, com outro material didático, no mesmo espaço, com mais dificuldade que a outra, então assim, eu

entendo que para se criar um projeto como esse precisava-se passar uns 3 anos antes conversando com a comunidade se entendendo com o poder público formando realmente os parceiros, para quando o projeto chegar ele já estar, ter um terreno social, político para ele acontecer, acho que ele é muito bem elaborado, com uma boa perspectiva, dentro de um paradigma da educação do campo bem revolucionário no sentido de mudar a educação do campo, mas ele não encontrou parceria para se desenvolver (Coordenador Geral do Projeto, UFPB. Entrevista realizada em fevereiro de 2012).

Quanto à concepção do coordenador do programa sobre o ProJovem Campo estar dentro das concepções do paradigma da Educação do Campo tal afirmação é discutível, pode parecer uma concepção ingênua sobre o Programa, mas tal afirmação não possui fundamentos nem na prática nem na sua concepção político-pedagógica como veremos mais à frente.

O conjunto de informações que nos relata o coordenador na fala acima, descrevem o mal funcionamento do Programa no estado, que pode nos falar mais do que somente um problema de gestão. É a precarização da educação para áreas rurais no seu sentido mais extremo. Naturalizar que a educação no campo sempre apresentou esses tipos de dificuldades: de falta de transporte, de época de chuva, de professores que faltam por residirem nas cidades e as distâncias serem longas, é muito mais fácil do que resolver a questão posta.

Essas justificativas foram ao longo de décadas utilizadas para esconder os reais problemas da educação para o meio rural no Brasil.

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. (...) Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios (LEHER, 1999, p. 26-27).

Concluindo assim, que para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Para a reprodução ampliada do capital, não se faz necessário que os trabalhadores rurais tenham uma educação de qualidade, apenas uma formação técnica para parte deles, não é para todos, para que sejam inseridos no mercado e para mão de obra para as indústrias no campo.

Ao analisarmos elementos como o material didático utilizado, percebemos uma apropriação mais ideológica por parte do Estado. Sobre as bases conceituais desse material falaremos um pouco mais ao analisar os espaços e materiais formativos desse Programa.

Agora o que queremos ressaltar é que esse material, que é a Coleção Cadernos Pedagógicos⁴³, foi elaborado pelo MEC para atender a todo o programa a nível nacional. Para o Programa na Paraíba esse material só chega às salas de aulas três meses após o início das aulas. Passou um tempo para chegar de Brasília na Secretaria do Estado, e depois passou por dificuldades na distribuição da Secretaria para as escolas, e depois para os professores.

Ao chegar em sala de aula esse material causou impressões diversas. Para os coordenadores e professores formadores, por exemplo, ele foi visto como um ótimo material, muito bem elaborado, com o discurso do paradigma da Educação do Campo, mas que não se encontra no nível de abstração dos alunos atendido pelo projeto na Paraíba:

Tem temas que não tem como trabalhar pela coleção de cadernos, porque ele tem um nível de profundidade, especialmente na questão da língua, especialmente na questão do aprofundamento teórico também, tem coisa lá que estão no nível de uma graduação, você pega alguns textos você vê que tem que ter um suporte teórico de discussão muito grande para poder dominar aquela leitura daquele texto. Agora lógico, tem alguns elementos, que tanto eu como Rovilson, a gente tem muito essa crítica com a questão da agricultura familiar voltada muito mais para fortalecer o capitalismo, e em alguns textos a gente via isso muito presente, temas como economia solidária eram mais o foco, tinha alguns textos interessantes sobre isso, mas tinha uns que você já via voltado muito mais para essa questão, mas eu acho que você não pode esperar muito de um material que é construído pelo MEC, que é subsidiado por uma política de educação que é subsidiada pelo Banco Mundial, você também não vê o livro perfeito (Professora Formadora de Polo. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

O problema levantado pela professora, do nível de profundidade dos textos e questões trazidas nos cadernos, é comum em quase todos os grupos:

Não há grande número de desistentes nessa turma, porém muitos dos alunos relatam que têm encontrado dificuldades de acompanhar o nível dos livros fornecidos pelo projeto apesar de que os professores têm tentado adequar à realidade deles (Área de Linguagem. Comunidade Barra de Antas, Sapé. Fala retirada do relatório de visitas às escolas do Polo João Pessoa, em agosto de 2010).

Com certeza a maior dificuldade é trabalhar com os livros didáticos fornecidos pelo projeto, esse material é de alto nível de entendimento, e não para alunos que mal foram alfabetizados, e são distantes da realidade dos alunos (Área de Linguagem. Sítio Lourenço, Mulungu. Fala retirada do relatório de visitas às escolas do Polo João Pessoa, em agosto de 2010).

⁴³ A versão completa da coleção se encontra disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?id=15678&option=com_content&view=article

Fica claro também, na fala das professoras citadas acima, o distanciamento do material didático em relação à realidade do aluno. Por mais que os cadernos tenham sido elaborados dedicadamente à construção e saberes dos povos do campo, trazendo elementos do espaço rural, no entanto, ele não comporta a diversidade desses sujeitos de forma local, fato quase que impossível de ocorrer se estamos falando de um material elaborado para atender projetos a nível nacional.

Outro problema alertado por Arroyo (1999):

Qual a visão e o sentimento que têm sobre a educação do povo do campo os que elaboram essas políticas, os que decidem sobre a educação brasileira? Lembramo-nos de frases tão repetidas nos documentos oficiais: "adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural". É a ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora-do-lugar. As espécies em extinção. Até quando? (p. 07).

Se enfatiza a diversidade dos povos do campo, para ao mesmo tempo coloca-los no mesmo barco, o dos especiais, os “diferentes”. Enquanto que, seria o material didático que deveria se adaptar às metodologias que já vêm sendo utilizadas em escolas do campo há anos, e que renovam o olhar sobre o campo e sobre a cultura e a identidade desses povos (ARROYO, 1999).

Nesse sentido também enfatizamos o planejamento das aulas e a metodologia didática utilizada em sala de aula no ProJovem Campo na Paraíba. Como indicação no I Seminário de Formação, essas aulas deveriam ser diferenciada:

A re-significação dos conteúdos a serem trabalhados, de modo que possa assegurar a correlação entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e o universo de valores e o modo de vida dos jovens agricultores: seus anseios, reais necessidades e possibilidades de avanço na produção agrícola e familiar (Projeto para o ProJovem Campo, aprovado em 2008 a ser implantado na Paraíba, p.11).

Durante todo esse encontro de formação muito se falou sobre uma metodologia diferenciada, que considerasse toda estrutura dos arcos ocupacionais e dos eixos articuladores (já apresentados na análise do projeto-político do Programa), com base nas diretrizes da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, e o quanto as aulas deveriam ser inovadoras devido a sua estrutura programática estar dividida em grandes áreas do conhecimento (Linguagem, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e linguagem matemática; Ciências humanas; e Ciências agrárias), no entanto, na prática isso se tornou bem complicado:

Quanto a metodologia utilizada pelos professores, em conversas que tive com os alunos, muitos deles reclamam que a metodologia utilizada não é a convencional, que eles não fazem conta, ou ditado, ou cópia, e que eles sentem falta disso (Diretora da escola do Assentamento Campo Verde, Pedras de Fogo. Fala retirada do relatório de visitas às escolas do Polo João Pessoa, em junho de 2010).

A metodologia das aulas era para ser diferenciada. Porém não foi, porque a formação para estes profissionais não aconteceu, os livros didáticos que atendiam o programa que eram riquíssimo, não foram adotados plenamente, foi parcialmente, então muitos adotaram a escola tradicional, até assuntos da zona urbana. Os professores de ciências agrárias foram os que mais trabalharam da forma que o programa queria. Com o objetivo do programa, com a proposta curricular (Coordenadora do Polo Bananeiras. Entrevista realizada em maio de 2013).

O que conseguimos colocar em prática dessa proposta curricular foi muito pouco, primeiro os professores vêm de uma formação diferente daquela proposta, e o ProJovem Campo já com uma proposta totalmente diferenciada, uma formação foi um dos pontos, bem lá em cima, que acho que se tivesse uma formação, além das condições de trabalho, que claro eram imprescindíveis, mas se a gente tivesse tido uma formação acho que os professores seriam despertados para perceber mais o currículo, como não teve essa formação tudo acontecia pelo entendimento de cada professor (Coordenadora do polo Campina Grande. Entrevista Realizada em 14 de maio de 2013).

Nas falas acima percebe-se que no momento em que se tentou fazer algo diferente da metodologia tecnicista e com pouca reflexão, comum em escolas rurais diante do modelo desenvolvimentista para essas áreas a qual nega os saberes do camponês e valoriza o saber técnico para o mercado, não foi bem aceito pelos alunos, pois eles possuem ainda a ideologia de que o modelo de educação só pode ser aquele que é ofertado nas escolas dos espaços urbanos.

Porém, a realidade maior é que não se conseguiu fazer algo diferente em sala de aula, não se conseguiu sequer aplicar a metodologia que o Programa colocava no projeto político-pedagógico. Na própria formação isso ficou claro muitas vezes, a dificuldade que se teria em implantar uma metodologia diferenciada nessas escolas: com os professores que se havia contratado, o quais não tinham grande proximidade com essas questões; e sem preparação prévia para receber o projeto. Uma dificuldade que não é só dos alunos em receber a metodologia, mas principalmente as dificuldades dos professores em absorvê-la por completo:

Tinha momento, que o professor do ProJovem mesmo, vir me dizer, olha Rita eu só vou conseguir formar esse aluno se eu utilizar os elementos da pedagogia tradicional, e eu ficava louca, dizendo como é que pode gente, a gente passa por um processo formativo desses e vocês

ainda estão me dizendo isso, e eles diziam Rita eu vou utilizar desses instrumentos e eu ia fazer o que? Em outro projeto de alfabetização que participei na Paraíba teve uma senhora que alfabetizou a turma dela todinha lá no Cariri⁴⁴ com aquela cartilha do Educar, e alfabetizou, e aí o que eu posso dizer pra essa senhora se ela não conseguia entender a pedagogia, a metodologia, o processo avaliativo, se ela não conseguia entender como é que eu ia fazer? É a única educadora que tinha na região, o que é que eu ia fazer com ela? Eu deixei ela alfabetizar dentro daquela metodologia, que ela conseguia dominar, se não era uma agressão o que eu ia fazer com ela de querer empurrar de goela abaixo uma metodologia que não conseguia dar conta (Professora Formadora de Polo. Entrevista realizada em 25 de março de 2013).

A ausência de mais espaços e momentos de formação do projeto com certeza contribuíram significativamente para que se tivesse esse quadro de professores no programa, pois, sabemos que no estado e até mesmo em grande parte do país, até hoje, não existe uma formação forte para professores na área de Educação do Campo.

Com o Pronera, em ambos os projetos eles eram destinados a alfabetização e escolarização, no entanto, ele tinha uma carga horária para a formação dos professores, coisa que o ProJovem não teve, e nós não temos professores formados em Educação do Campo, agora que está se criando essas licenciaturas. E nessas formações da experiência do Pronera houve um incentivo muito grande para os jovens voltarem a estudar, então nesse sentido, esse foi um avanço muito grande. Eles começaram a entender o valor do estudo, muitos vieram fazer aqui os cursos e em Bananeiras, de agropecuária, ou de pedagogia, então nesse sentido foi um grande avanço, um incentivo a mais, que infelizmente no ProJovem nós não pudemos tocar (Coordenador Geral do Projeto, UFPB. Entrevista realizada em fevereiro de 2012).

Acho que o fator interveniente básico foi a formação. Porque era na hora da formação que se pensava o projeto, que se via as dificuldades, que se discutia as potencialidades das pessoas. Até de substituição do profissional da área específica, ela é fundamental. Em alguns momento a gente teve dificuldade com este profissional. A falta da formação continuada ela foi uma coisa terrível, considerando todos os fatores, mas foi uma das principais. Tanto a gestão do projeto em que está a dificuldade ou a ausência na formação continuada do pessoal, que é onde se integrava todos os profissionais, se discutia os projetos, se reavaliava, se replanejava, isto não aconteceu, não aconteceu como nós pensávamos. A gente foi fazendo como a gente podia. Por exemplo: O Professor Rovilson investia do bolso dele em alguns momentos (Professora aposentada da UFCG, representante da CPT no estado, e atualmente trabalha junto à RESAB-PB. Entrevista realizada em maio de 2013).

Pela fala do coordenador que participou de outras experiências em programas de Estado, como o Pronera, e da representante dos movimentos sociais, podemos perceber

⁴⁴ O estado da Paraíba, como as demais Unidades da Federação do Brasil, se encontra dividido em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, divisão elaborada pelo IBGE em 1990, o Cariri está subdividido em duas microrregiões, o Cariri Ocidental e o Cariri Oriental, formando assim duas Microrregiões Geográficas.

que a formação dos professores pode vir a ser não só um incentivo para o momento da experiência vivida, o momento de implementação do projeto, mas traz resultados futuros, como incentivo de aprofundamento na formação desses profissionais.

E mais ainda, ela pode ser feita de forma contínua, se houver um planejamento adequado, verba disponível, e a autonomia dos responsáveis dos projetos para alinhar as perspectivas metodológicas com a formação dos professores. Para tornar essa formação adequada e que venha a contribuir com os objetivos propostos pelo projeto.

A formação de professores para escolas do campo é uma das grandes discussões nos espaços de debate da construção do paradigma da Educação do Campo. Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma — o direito a terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação — também os educadores, os pesquisadores, as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo (ARROYO, 1999).

Como nos alerta Arroyo (1999) a formação desses professores não só deve ocorrer de forma contínua, assim como deve ocorrer colada às ações, às práticas, que já vem ocorrendo no campo. Que estas sejam inspiração para as novas experiências educativas que vão surgir nesse movimento.

Outra coisa são as parcerias travadas em um projeto como esse, são elas que dão o suporte adequado para ele ser desenvolvido, e estas fazem parte de um forte jogo político de correlações de forças. Segundo o coordenador do projeto:

Então do ponto de vista do local, do Estado, e se a gente for analisar isso, são agendas diferentes, o projeto quando é Federal a gente não tem muito o controle dele, sobretudo dos recursos, então, é muito difícil o recurso é Federal, o Federal define uma agenda, define tudo e nós não estamos em um diálogo mais constante e ainda temos que fazer a ponte com o local que está se desenvolvendo, isso cria realmente um problema de repasse, de entendimento, para mim esse era um dos grandes problemas do Projovem Campo (Coordenador Geral do Projeto, UFPB. Entrevista realizada em fevereiro de 2012).

Como nos alerta Romano (2009) toda política pública, de alguma forma entrinha um processo conflituoso de alocação pública de recursos e oportunidades entre os diferentes grupos sociais com interesses e preferências, por sua vez, em disputa. “Esse conflito de alocação de recursos através das políticas públicas age num plano relativamente autônomo em relação às lógicas mercantis, familiares e associativo-comunitárias” (p. 13).

E esses conflitos de alocação de recursos geram interferências no bom funcionamento do programa, principalmente em escala estadual e local, momento em que se distancia do olhar do Governo Federal. Sendo assim, na prática, não adianta ter um bom projeto, muito bem elaborado, sem um bom planejamento para implantação e repasse dos recursos, e necessita-se que as pessoas e instituições envolvidas pensem na mesma perspectiva, ou pelo menos que caminhem juntas, e não com concepções opostas de modelo de desenvolvimento para o campo.

Como formar realmente parcerias para compor um projeto daqueles? O Estado não tem quadros que toquem um projeto daquele, quadros tanto do ponto de vista do quadro político, tanto do ponto de vista dos professores, as comunidades ainda têm as organizações, associações, sindicatos, mas quando um projeto desse tamanho chega em uma comunidade ele exige mais, um coletivo organizado, ele exige uma nova cultura política, e a universidade a gente fica muito ansioso achando que o projeto vai dar certo, e até cria conflitos entre a gente por querer tanto que dê certo e a gente acaba perdendo as nossas parcerias dentro da própria instituição, a gente não consegue sequer travar parcerias dentro da própria instituição ou entre instituições de ensino (Coordenador Geral do Projeto, UFPB. Entrevista realizada em fevereiro de 2012).

Sendo assim, uma razão central do conflito se deve ao fato dos programas e políticas públicas apresentarem oportunidades e limites diferenciados no processo de alocação de recursos, no que diz respeito aos diversos atores da sociedade civil e do mercado. Esses atores – com estratégias, capacidades e poder de negociação também diferentes – interagem política e conflituosamente, visando influenciar o resultado decisório, sobretudo, mas não exclusivamente, através dos seus representantes no campo político (ROMANO, 2009 p.13).

Mediante a quantidade de problemas gerados com o repasse e alocação de recursos, as turmas foram funcionando, sem os alunos receberem a bolsa prometida pelo programa, sem os professores e coordenadores receberem os salários, e ainda, sem financiamento para os encontros de formações previstos pelo projeto.

Funcionava uma turma por escola, essas escolas eram municipais ou estaduais, variando com a localidade, no início essas turmas eram formadas em média por 20 a 30 alunos. Os professores, na maioria das turmas se organizaram em dar aula uma vez por semana de sua área de conhecimento, como eram cinco professores, cada dia da semana um professor ia até a comunidade. Essa divisão ocorreu diante da dificuldade que os professores tinham de se deslocar até as escolas. De forma geral, as aulas tinham início às

19h e término às 22h, no entanto, isso poderia variar bastante diante das necessidades dos alunos e professores.

Esse funcionamento já defeituoso das aulas, diante do quadro político que se colocava, também foi interferido por uma série de processos. Com o início das aulas, sem a assinatura do contrato dos professores e coordenadores, se gerou todo um processo de atraso contratual e, portanto, salarial dos mesmos, por parte da Secretaria de Educação do Estado, que durou mais de sete meses.

Quando eu assumi existia um grande entrave no financeiro, a professora Laura repassou a documentação para mim, era um momento em que o projeto estava sem recursos, os professores não estavam recebendo, os alunos não recebiam a bolsa, as formações não estavam acontecendo, só tiveram a primeira formação porque a UFPB financiou, então existia assim, um quadro de dificuldades, de falta de diálogos, o estado também passando por uma crise, a mudança de governo (Coordenador Geral do Projeto pela UFPB. Entrevista realizada em 26/02/2013).

A inquietação foi geral, os coordenadores do projeto, via universidade, já não sabiam mais o que dizer sobre esse atraso, por mais que buscassem informações, os trâmites não ficavam claros. A Secretaria de Educação do Estado se colocava como apenas mediador do processo de repasse da verba, não se responsabilizando pelo atraso. Os professores formadores, assim como coordenadoras de polo e professores se encontravam na mesma situação, com as “mãos atadas” sem poder exercer suas funções, ou as fazendo de forma limitada.

Por mais de seis meses, professores e coordenadores se deslocaram para as áreas mais longínquas de comunidades rurais em todo o estado da Paraíba, e trabalharam ministrando aulas, coordenando turmas, construindo planejamento, sem receber o salário.

Os salários desses professores se apresentavam como um descaso para a profissão de professor diante da baixa quantia (R\$ 550,00). Eles ainda utilizavam desse dinheiro para custear transporte e todas as despesas de se deslocar até essas áreas. Isto significa que durante sete meses eles arcaram do seu bolso com todos esses gastos. Muitos relataram que gastavam do próprio dinheiro para a compra de materiais didáticos para ministrar as aulas (pincéis, giz de quadro, folhas brancas, etc).

Segundo Thomaz Jr. (2009) o processo de precarização do trabalho, mais precisamente os expedientes da superexploração do trabalho, se retroalimenta de expressivo número de atividades e de trabalhadores submetidos às relações de trabalho que são enquadradas nessa formulação (p.258). As condições de precarização de trabalho dos professores no campo já são extremas, quando essa mão de obra não é paga a acumulação

via espoliação se apresenta muito mais próxima da acumulação primitiva (HARVEY, 2010), no seu sentido ampliado.

No campo essas relações espoliativas de trabalho se revestem de uma complexidade fruto do desenvolvimento desigual, contraditório e combinado (OLIVEIRA, 2007), entendendo que o desenvolvimento contraditório do modo capitalista de produção, particularmente em sua etapa monopolista, cria, recria, domina relações não-capitalistas de produção como, por exemplo, o campesinato e a propriedade capitalista da terra (p. 11). Esse modelo de desenvolvimento originou, nesses espaços, relações de trabalho e de vida precarizadas e deficientes.

Pois na agricultura sob o desenvolvimento do modo capitalista de produção não é nem uma coisa nem especificamente outra. É o processo de sujeição do campesinato ao capital que está em marcha, uma sujeição que se dá sem que o trabalhador seja expulso da terra, sem que se dê a expropriação de seus instrumentos de produção (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

Segundo Harvey (2010), foram criados também mecanismos inteiramente novos de acumulação por espoliação (a biopirataria, a destruição dos recursos ambientais, a mercadificação da natureza, a transformação em mercadoria de formas culturais, históricas e da criatividade intelectual, a corporativização, e a privatização de bens públicos, expropriação das terras comuns, devolução de direitos humanos obtidos graças a luta de classes) implantados em nome da ortodoxia neoliberal (p. 123). Isto ocorre, segundo Oliveira (2007), porque “a produção do capital não pode ser entendida nos limites das relações especificamente capitalistas, pois estas são na essência, o processo de reprodução ampliada do capital” (p. 11). É uma espécie de acumulação primitiva permanente do capital, necessária ao seu desenvolvimento.

Sendo assim, a situação do Programa se tornou insustentável, os professores começaram a parar por conta própria de se deslocar até as escolas, as coordenadoras perceberam a inviabilidade de fazer as visitas em todas as escolas de seu polo, pela distância. Com a falta de recurso tudo se tornava inviável.

Com todo esse panorama de funcionamento, os professores e coordenadoras começaram a tentar se mobilizar e se reunir, mais especificamente no polo João Pessoa, com a participação de professores de outros polos, organizando-se para pressionar os poderes públicos. Isso teve início com uma primeira reunião conjunta no dia 07 de junho de 2010, na UFPB, onde foi construído um documento, o qual foi chamado de 1ª Circular de Paralisação dos Professores e Coordenadores do ProJovem Campo, neste documento

ficou decidido que ocorreria a paralisação das aulas e durante esse tempo se daria a mobilização que desencadearia em um ato público, a ser realizado na Praça dos Três Poderes, no centro de João Pessoa. O trecho do documento abaixo mostra as medidas e ações a serem tomadas a partir dali, encaminhamentos esses retirados dessa primeira reunião:

Medidas a serem tomadas: agendar a assembleia com o governador; conseguir apoio de mobilização dos movimentos sociais e outras entidades; conseguir carro de som com sindicatos; mobilizar todos os professores e alunos do polo para participar do ato conseguindo transporte para trazê-los até João Pessoa; entrar em contato com a mídia televisionada para documentar a primeira mobilização (Circular de Paralisação dos Professores e Coordenadores do Projovem Campo, junho de 2010).

Uma das medidas que teve grande repercussão foi a construção de um abaixo-assinado que tinha como cabeçalho:

Nós coordenadores, professores e educandos do projeto Projovem Campo – Saberes da Terra, abaixo assinados, resolvemos paralisar as nossas atividades pelos seguintes motivos: quatro meses de implantação do projeto e não pagamento dos salários dos professores e coordenadores; o não pagamento das bolsas dos educandos; a falta de apoio técnico para o projeto referente ao funcionamento das aulas como: transporte para professores e alunos, merenda escolar, material didático, entre outros (Abaixo assinado, construído em junho de 2010).

Esse abaixo assinado foi enviado para todas as coordenadoras, para que as mesmas distribuíssem para os professores de seus polos e para que eles pudessem repassar para os alunos e para as comunidades atendidas pelo projeto. No dia do Ato Público, ele seria entregue com as assinaturas coletadas pelas comunidades. Nem todos os polos conseguiram participar desse processo, houve polos em que as coordenadoras se mobilizavam mais do que os professores, e houve polos onde a coordenadora se mostrou contra o processo, não indicando aos professores a participação nas mobilizações.

A circular correu por todos os e-mails dos sujeitos envolvidos nesse processo, direta ou indiretamente, ou seja, além de ser repassado a toda a equipe do projeto, ele também foi repassado a professores de diversas instituições que se sensibilizavam com a causa e a movimentos sociais de luta pela terra, entre outras organizações. O principal veículo de circulação para esse processo foi por e-mail. As respostas também vinham pelo mesmo caminho.

Educadores/educadoras enquanto não houver uma mobilização por partes de nós, pois somos nós que estamos na linha de frente dessa batalha, é a mim que os educando reclamam, sou eu que me desloco para um lugar a esmo no meio da noite para tentar fazer um trabalho que me

comprometi a fazer, então somos nós que deveríamos reclamar pelas melhorias que iria beneficiar a coletividade, ficar se escondendo nem sempre é a melhor saída, pode ser a mais cômoda, mas não a melhor, sendo assim fica minha pergunta: até quando? (Resposta do professor do polo Guarabira ao email da primeira circular de paralisação, em junho de 2010).

Lamento profundamente a situação a qual estamos vivenciando no momento. A semana passada alguns Educadores do polo Campina Grande, estavam querendo parar as aulas, no entanto falei que não concordava em parar as aulas por dois motivos: primeiro, precisaríamos se organizar em conjunto, segundo estamos bem próximos do recesso. E decidimos que o polo C.G irá esperar até o recesso, se nesse período nada for resolvido não voltaremos às aulas, claro que nos últimos dias de aula, os educadores vão ter uma conversa com os alunos, pois no momento a única preocupação são eles, os alunos, que em sua grande maioria estão motivados, e já nos questionam sobre a bolsa (Resposta da coordenadora do polo Campina Grande, Denise, ao e-mail da primeira circular de paralisação, em junho de 2010).

Como vemos, existiram nesse processo posicionamentos bem diferentes, no entanto, não opostos. Ambos os depoimentos entendem as dificuldades vivenciadas pelo projeto e reconhecem a situação como inviável. As decisões sobre o caminho a ser tomado é que se mostram diferenciadas. Outros professores da UFPB que não faziam parte da equipe se sensibilizaram com as organizações e acompanharam os desencontros também internos, na decisão da paralisação das aulas:

Tenho certeza que, como toda construção coletiva, o que garantirá o sucesso de todos/as que acreditaram no ProJovem como um instrumento de superação é a união, a solidariedade e a luta conjunta. A divisão interna é tudo que mais deseja quem não quer mudar nada, quem está conformado e cômodo com a situação educacional vergonhosa na que se encontra quase a totalidade do espaço agrário da Paraíba (Professora do Departamento de Geografia da UFPB, em 14 de junho de 2010).

Em meio a tudo isso, a mobilização foi ganhando força e se espalhando. No dia 21 de junho de 2010 foi realizado o Ato Público, não houve uma presença massiva de professores, e o número de participantes em geral foi muito baixo. Foram utilizadas faixas e cartazes construídos pelos professores com palavras de ordem e chamadas aos setores públicos para o descaso com o programa.

O momento foi aproveitado também para se estabelecer uma conversa mais próxima com os coordenadores do projeto, professores formadores, com os coordenadores de polos e professores, pois esse era um dos raros momentos em que a equipe se encontrava.



Imagem 02: Imagens do Ato Público realizado em 21 de junho de 2010, na praça dos Três Poderes em João Pessoa, PB. Como parte da mobilização dos professores pelas condições de trabalho ofertada pelo Projovem Campo na Paraíba.

O encontro com o Governador não foi possível, no entanto, a equipe foi recebida pelo chefe do gabinete que afirmou que nem o Governador nem a sua equipe tinha conhecimento do que estava acontecendo com o projeto no Estado. A mobilização se desencadeou com uma reportagem no jornal escrito local, com título “Professores não recebem salário há 6 meses” (ver reportagem na íntegra em anexo) e publicada em 23 de junho desse mesmo ano.

Seis meses. Esse é o tempo do atraso dos salários dos 200 professores que trabalham no ‘Projovem Campo – Saberes da Terra’, realizado em 45 municípios do Estado. Além disso, cerca de 1.500 alunos também aguardam o pagamento da bolsa do programa. Na manhã de ontem representantes dos professores entregaram um ofício ao chefe de gabinete do Governo do Estado, Adriano Bezerra Cavalcanti, que prometeu intermediar uma reunião com o secretário de Educação para que a solução seja resolvida (Reportagem do Jornal da Paraíba, em 23 de junho de 2010).

A reportagem denunciava todos os problemas operacionais, de gerência e de infraestrutura do programa, o que chamou a atenção de pessoas influentes na área, como podemos ver na fala do diácono da Diocese da Paraíba e sociólogo Alder Julio Calado, que

trabalha desde os anos de 1960 com pesquisas e atuação junto aos movimentos sociais e a Educação Popular na Paraíba:

Nós, abaixo-assinados, Cidadãos e Cidadãs, Educadores e Educadoras atuando no Estado da Paraíba, manifestamos nossa profunda indignação e nosso protesto diante do acintoso DESCASO e da falta de respeito, por parte do Governo do Estado da Paraíba, aos Professores e Professoras do PROJOVEM CAMPO, que há seis meses vêm tendo negada sua remuneração (Trecho da fala do sociólogo Alder Julio Calado, disponível em <http://www.grupos.com.br/group/educacaodocampo/Messages.html?action=message&id=1278504565369506&year=10&month=7> acessado em: 03/06/2013).

Diante de todas essas manifestações e pressões junto ao MEC por parte dos coordenadores do Programa, em julho de 2010, os coordenadores e professores assinaram seus contratos, e começaram a receber seus salários e mais alguns meses de atraso. No entanto, isso cessou por vez todas as manifestações, mesmo não tendo sido solucionadas todas as problemáticas enfrentadas pelo projeto no estado.

O projeto começou a andar com mais força a partir daquele mês, apesar de não ter sido liberada a verba para os encontros de formações, uma das maiores demandas das mobilizações. As formações foram sendo feitas nos polos, cada um a seu modo. Teve polo onde os professores formadores tocaram as formações junto com as coordenadoras sem nenhum recurso e conseguiram alguns resultados, como é o caso do polo Sertão:

E eu acho que querendo ou não ficou na cabeça dessas pessoas esse desejo de mudar a educação do campo, o Sertão, por exemplo, Rovilson, Adelaide e Cleidismar, tocaram até o fim as formações, sem nenhum centavo, e tiveram formações continuadas até o fim do projeto, e eu acho até que foi uma experiência riquíssima, porque eles estavam ali todos no Sertão, as turmas eram próximas, e houve o apoio da CPT, houve o apoio da universidade, do Campus de lá da UFCG, então isso fez uma diferença, então eles mantiveram até o final a formação dos educadores, quando viram que a coisa era burocrática demais, para esperar a verba, então eles toparam de fazer sem ela (Professora Formadora. Entrevista realizada em fevereiro de 2013).

Nos polos de Bananeiras, Areia e Campina Grande (ver mapa 05 página. 119) as formações foram ocorrendo também com as forças das coordenadoras e do apoio dos professores formadores, mesmo sem a verba.

Chegou o momento que mandar e-mail, ou ligar para o professor, que gastava muito, então chegou um momento que essas ferramentas não estavam mais surtindo muito efeito, aí o que a gente fez, a gente mandava por e-mail o convite, olhe vamos se reunir! Em um primeiro momento se reuniu os professores de todas as áreas, e aí agente foi colocando os avanços e os desafios. E nesses pontos saiu o encaminhamento que a gente poderia estar sentando uma vez por mês, e

aí uma sexta para cada área do conhecimento, fazendo as rodas de conversas, e aí no começo deu muito certo, a gente ia lendo partes do livro. E aí, nesse momento, é que a gente percebia que uns estavam trabalhando os livros, outros não, e ia colocando sugestões, professor que dizia na minha sala eu fiz isso e deu certo, e na verdade era um momento de conversa, e a gente ia montando algumas estratégias de como trabalhar. Mas nem sempre era essa metodologia de trabalho, porque tinha outras coisas mais sérias, que eram os problemas de infraestrutura mesmo, que eles chegavam e diziam: ah Denise mas não tem aula porque não tem transporte, não tem merenda, os alunos não receberam a bolsa, e não querem ir pra sala de aula. E isso levava todo o tempo das rodas de conversa (Coordenadora do polo Campina Grande. Entrevista Realizada em 14 de maio de 2013).

No polo João Pessoa, com a mudança da coordenadora de polo e com a mudança subsequente do coordenador geral do projeto, o qual também era professor formador desse polo, a formação ficou mais desordenada do que nos outros polos. No entanto, com a entrada do professor Severino, como coordenador geral do Programa, ele iniciou tentativas de reunir os professores do polo na universidade, e aos poucos foi reestruturando essas formações. O que ocorria é que nem todos os professores conseguiam se deslocar até João Pessoa, sem nenhum recurso para isso.

Quando a estrutura começava a caminhar, apesar dos entraves burocráticos, ocorre uma nova mudança de governo do estado. As eleições de 2010 provocaram grandes mudanças no funcionamento do projeto. Ocorre novamente uma troca de equipes da secretaria, a gerência da GOIESC é substituída, junto com ela todos técnicos que estavam envolvidos com a implantação do programa.

A SEEC/PB toma a decisão de que a UFPB, deveria ser afastada da coordenação do projeto, e substitui a coordenação do projeto junto ao MEC por professores da UEPB de Campina Grande. Até hoje é negado a explicação dessa mudança por parte da gerência da GOIESC, via SEEC/PB. Toda a equipe de professores formadores se afasta do projeto, por não concordar com a atitude da gerência, e o projeto se desestabiliza novamente.

A gerente da GOIESC mudou e ela já estava montando lá toda uma nova coordenação, sem comunicar a ninguém, assim de uma inexperiência profissional empolgada pelo cargo, eu acho, aí eu cheguei logo dizendo assim, a gente não quer mais ficar com a coordenação, mas isso não pode acontecer assim, você tem que entender isso, e a gente precisa dizer o que está acontecendo, está aqui o relatório os recursos eu estava devolvendo tudo, já resolvi tudo, prestei conta de tudo com o MEC, devolvemos os 1.800.000 que a UFPB tinha recebido para as formações, tinha sete milhões no Estado, não sei o que fizeram com esse dinheiro. O projeto desandou geral porque muitas pessoas que participavam do projeto quando ficou sabendo da história acabou se desligando do projeto, Rita foi convidada pra coordenar ela não aceitou, esse professor que é um professor bem legal ele não aceitou, aí pegaram

uma senhora aposentada, uma professora, que não tem identidade nenhuma com o projeto, para coordenar o projeto, aí o projeto desandou (Coordenador geral do Projeto pela UFPB, entrevista realizada em fevereiro de 2013).

O projeto a partir de então se distanciou muito da universidade, ficou mais preso à SEEC via GOIESC, as formações nem foram mais mencionadas. O que ficou ocorrendo foi a resistência de cada polo, onde as coordenadoras de polos se aproximaram mais dos professores formadores, que já sem nenhum vínculo direto com o projeto, por não concordarem com a retirada do programa da parceria com a UFPB, continuaram apoiando as coordenadoras nos planejamentos e formações de polo, por acreditarem nesse trabalho e por não querer abandonar as comunidades com as quais haviam se comprometido.

Esse problema de trocas de governos e consequentemente de suas secretarias antes mencionados, de forma geral, decorrem da não separação entre política e administração. Isso tem gerado a não percepção dos atores políticos desse processo dos problemas mais gerais que atingem uma política como essa: “como se distribui o poder; em que consiste o conflito; e quem ganha, e quem perde com cada alternativa política” (ROMANO, 2009, p.19). Ao se deixar de considerar as políticas como uma mera ação administrativa – resultado da eleição de um impessoal planejador racional – e passar a visualizá-las como produto de um complexo processo político, entram de novo em cena na sua análise questões tradicionais da Ciência Política (ROMANO, 2009).

Com esse quadro político-administrativo, em março de 2012 o projeto se findou, os professores concluíram suas aulas, e entregaram a frequência aos coordenadores de polos. Segundo os coordenadores, em entrevistas realizadas por essa pesquisa, a evasão até o final do curso foi enorme. E até hoje não houve a certificação da conclusão do curso.

Teve turma que iniciou com até 32 alunos, mas com o passar dos meses esse número foi diminuindo, para 15 alunos, 19, e quando eu ia visitar mesmo em sala de aula, eu encontrava seis alunos, quatro (Coordenadora do polo Campina Grande. Entrevista Realizada em 14 de maio de 2013).

Quando montamos as turmas a média era esta, de 25 a 35 alunos. Só que ao decorrer das aulas, nem todos vinham ao mesmo tempo. A educação de jovens e adultos nesse ponto da evasão é muito parecida com a educação no campo. Porque era um ensino noturno e tinha a problemática da violência no campo, eles tinham medo de vir, então tinha semana que eles vinham dois dias, amanhã já não vinha mais, já eram outros alunos, nunca estava a turma toda. Quando eu fazia as visitas eu sentia isto. Às vezes eu dizia “Mas na outra visita você não estava?” “ Não porque eu não vim naquele dia, porque quem veio foi o meu esposo”. Porque eles não podiam deixar a casa só, tinha que vir um e o outro ficar, e assim iam trocando, então nem todos os dias estavam os 25. Aí foi acontecendo a evasão, no município de Arara mesmo, Sítio

de Araçá, teve um dia que eu fui fazer uma visita e no momento 14 famílias estavam fazendo mudança para a rua, e destas 14 famílias foram embora mais de seis alunos da gente, pela violência nessas áreas, por medo! (Coordenadora do Polo Bananeiras. Entrevista realizada em maio de 2013).

Nos espaços rurais essas relações são muito diversas, além das dificuldades de infraestrutura, a violência no campo ainda é um traço marcante dos conflitos nesses espaços. Junta-se à isso os problemas decorrentes da educação de jovens e adultos, que é marcada pela fácil evasão, devido a não obrigatoriedade escolar⁴⁵ para jovens e adultos com idade superior a 17 anos, o que exige o Estado da garantia da oferta, entre outras relações que permeiam a vida de um jovem ou adulto, como trabalho, família, entre outros.

Mas o que devemos considerar é que todo esse jogo político só se fez possível após um processo histórico de luta, que é espacial e territorial, que vai além da conquista da terra, a luta por direitos imprescindíveis à reprodução da vida como as condições de trabalho no campo, soberania alimentar, justiça social, e Educação do Campo, demandas que se tornaram ponto central nas discussões dos movimentos sociais de luta pela terra.

Sendo assim estamos entendendo que os programas e políticas públicas enquanto cumprimento das ações sociais do Estado, nesse caso em torno da demanda e luta pela Educação do Campo, é fruto de um processo histórico de luta por educação no campo, que se dá atrelada à luta pela terra na Paraíba.

Por isso, nos faz importante entender como nasce a luta e a demanda dentro de organizações sociais, quais são os princípios que os move nessa direção política e social, quando se dá a consciência de que o seu direito está sendo negado, com que princípios outros grupos se unem às mesmas causas políticas e de luta pela reprodução da própria vida, pontos esses que nos moveu à construção do próximo capítulo.

⁴⁵ Emenda Constitucional 59. Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 208: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR).

CAPÍTULO III

PROPOSTAS EDUCATIVAS E LUTAS SOCIAIS NO CAMPO: TRABALHO COMO
PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO RESPOSTA DO
ESTADO

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, instaura uma outra vocação, a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos seus opressores (Paulo Freire, 2005).

O desenvolvimento desigual/contraditório/combinado⁴⁶ do capitalismo no meio rural no Brasil desde os primórdios distribuiu de forma desigual para os povos do campo não só a terra, mas também outros direitos sociais, entre eles a educação. A educação para o campo por muito tempo foi esquecida, colocada em segundo plano, ou utilizada para a mera formação para o trabalho, entendido como valor de troca, construindo, ao mesmo tempo, uma massa de mão de obra barata, semi-escrava, e uma mão de obra tecnicamente especializada com a modernização do campo, principalmente, à partir da década de 1960.

Assim, o sentido de formação que a educação ofertada para o campo veio tomando foi o de formar para a ampliação do próprio capital, por meio de uma busca incessante de mão de obra disponível para a maior extração de mais valia e a manutenção da ordem existente no campo, que está marcada pela: grande concentração de terras, a exploração das terras e da natureza para a exportação e a grande desigualdade social.

No entanto, na década de 1990 surge no campo uma proposta educativa que ganha fôlego a partir das iniciativas de mobilização dos movimentos sociais no campo em finais desta década no Brasil, na busca por uma educação que formasse esses sujeitos para, e a partir de, sua própria concretude. Ou seja, é a revalorização do camponês e dos seus conhecimentos, que só por meio de uma formação humana integral seria obtida.

Hoje, a Educação do Campo também é construída por uma rede de pesquisadores e instituições que vem traçando um perfil de formação para essas práticas para além dos movimentos sociais, com o intuito de abranger a complexidade dos sujeitos do campo hoje no Brasil, com isso construíram diretrizes e conseguiram a aprovação de normas, que por vezes se distancia da Educação do Campo construída pelos movimentos sociais devido, por exemplo, a ampliação ao reconhecimento da diversidade camponesa, que está organizada de formas diversas.

Porém, na maioria das vezes, a Educação do Campo construída pelos movimentos sociais e a Educação do Campo que leva adiante os pesquisadores, caminham juntas para alcançar objetivos comuns o que demonstraremos na construção desse capítulo.

⁴⁶ Ver Oliveira, A. U. (2001)

Neste contexto, temos como objetivo nesse capítulo iniciar um debate em torno da relação entre educação, formação e a proposta da Educação do Campo no âmbito de sua apropriação pelo Estado. Entendemos que essa proposta educativa ganha contornos diferenciados quando é incorporada no aparelho institucional do Estado, por meio das políticas e programas, que muitas vezes se distanciam da proposta inicial da Educação do Campo, a qual nasce junto aos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil.

Percebemos que, apesar do Estado implementar políticas que levam o nome da Educação do Campo, seus processos formativos se distanciam muitas vezes da primeira proposta (aquela dos movimentos sociais) servindo habitualmente à ampliação e subordinação do trabalhador ao capital. Essa não é uma relação tão direta, muitas vezes ocorrem processos formativos que são implantados com certa autonomia dos sujeitos e outros podem ser apropriados pelos sujeitos “desde baixo”, ou seja, ao final os resultados dessas políticas são variados.

Nesse capítulo o debate em torno dessas relações será construído por meio de questões como: o que permanece da relação entre educação e formação construída pela proposta da Educação do Campo dos movimentos sociais nas ações do Estado? De que forma o Estado incorpora essa relação nas políticas de Educação do Campo que implementa? Para que e para quem são a educação e a formação dessas propostas de Educação do Campo?

Para retomarmos ao nosso real concreto, descrito nos capítulos anteriores, agora sob uma ótica teórica e analítica do tema, tentando enxergar a totalidade do processo, abordaremos três linhas de análise da Educação do Campo que nos dão o arcabouço teórico e conceitual para reconstruir o objeto da pesquisa, a partir do pensamento/reflexão.

A primeira linha de pesquisa que traçamos enxerga o princípio educativo do trabalho, a partir do entendimento de Gramsci e Lukács, como um caminho para a construção de práticas educativas em Educação do Campo. Entendemos que essa é uma linha teórica importante para retomar os fundamentos político-pedagógico da proposta educativa da Educação do Campo que nasce junto aos movimentos sociais. Segundo Bezerra Neto (1999), o MST, por exemplo,

“entende que essa integração [educação e trabalho] seria possibilitadora da formação de um indivíduo completo, capaz de fazer face às diferentes situações de trabalho, sendo que o meio indicado para realiza-lo giraria em torno da aprendizagem do saber-fazer ligado aos diversos ramos e etapas do processo produtivo” (p. 91).

Desta forma, consideramos importante analisar a forma que o Projovem Campo aborda a relação, educação e trabalho, no seu PPP, já que eram elementos que estavam na base do nascimento das propostas educativas em Educação do Campo.

Outra linha teórica é a da Educação do Campo como parte das lutas dos movimentos sociais. Até então as propostas educativas no âmbito da Educação do campo têm se mostrando como práticas reais construídas pelos seus próprios sujeitos, essa educação nasce atrelada à luta pela terra na década de 1990 e se desenvolve junto a essas mobilizações. Segundo Bezerra Neto (1999)

“as práticas dos movimentos educam para a participação social, aumentando no trabalhador o seu grau de consciência e transformando-o num cidadão-militante em defesa dos interesses das causas revolucionárias maiores, tendo em vista o que realmente importa para as suas organizações” (p. 87).

E o que viemos percebendo, diante das análises realizadas nos capítulo anteriores em torno do Projovem Campo, é que muito dessa perspectiva teórica e prática, acaba se perdendo na sua implantação na Paraíba, o que nos fez retomar esse princípio “de que o movimento educa” (CALDART, 2004) como central na retomada de um projeto político da Educação do Campo.

A terceira linha de análise é a que enxerga essa Educação do Campo saindo desse nível de percepção, da prática localizada dentro dos movimentos sociais, e se transformando em um paradigma dentro do cenário científico acadêmico dos pesquisadores, o qual vai dar suporte na criação de documentos e diretrizes dessa educação, adentrando assim no cenário do Estado como demanda. Entendemos que é a partir desse momento que a Educação do Campo passa a ser um território em disputa. Onde o Estado, por meio de programas e políticas públicas, tem ocupado esses territórios como mediação da demanda da classe trabalhadora e da reprodução do capital. Queremos ver como tem ocorrido esse processo no Projovem Campo.

Sendo assim, essas linhas teórico analíticas foram escolhidas no sentido de que são eixos norteadores de retomada dos fundamentos das propostas educativas da Educação do Campo e que não pode deixar se perder essas bases iniciais da proposta em um projeto político futuro neste âmbito.

3.1. O trabalho como princípio educativo: um olhar sobre a educação para áreas rurais

A separação entre escola e trabalho ou entre educação e formação, se constitui em uma das causas de um processo histórico que condiciona a forma de submissão do trabalhador às ordens do capital. Ou seja, a educação que distancia “educação e trabalho” é uma educação que subordina, que não emancipa e que se erige em condição fundamental para a ampliação do capital.

A separação do ser humano dos meios de produção aliena o trabalho e estrutura a sociedade de classes, sintetiza um processo maior que procura também a redução da autonomia humana em múltiplos âmbitos. Na separação que se aprofunda historicamente entre viver, aprender e trabalhar, os mecanismos de dominação do capital se ampliam. Como aponta Antunes (1999) “um sistema de mediações de segunda ordem sobredeterminou suas mediações primárias básicas, suas mediações de primeira ordem” (p.19). Isto é, as mediações de primeira ordem, como a reprodução biológica, o intercâmbio com a natureza, os sistemas de trocas, a configuração de um sistema de reprodução social, a alocação racional de recursos ou as formas de regulação social “cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal” (ANTUNES, 1999, p.19), foram subjugadas pelo sistema de mediações de segunda ordem, essencialmente, capital, trabalho e Estado, que promove o valor de troca acima do valor de uso (p.21-24).

Enquanto o trabalho que forma as mediações de segunda ordem consiste em um trabalho abstrato, submetido e fonte de hierarquia, um trabalho que subjugava a reprodução biológica ou o intercâmbio com a natureza, a compreensão de trabalho que constrói nossas reflexões neste texto é o trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, o trabalho que é sentido de vida, o trabalho que o homem se reconhece nele, distante da alienação e da mercantilização do sistema capitalista. O trabalho que é troca entre o homem e a natureza, em um processo dialético onde o homem ao transformar a natureza transforma a si mesmo (MARX, 1983).

Ao ter o trabalho ontológico como central na educação e formação das propostas educativas da Educação do Campo, estamos retomando mediações de primeira ordem para dentro dessas práticas, ou seja, a reprodução biológica, o intercâmbio com a natureza, o sistema de trocas, a configuração de um sistema de reprodução social, são elementos centrais para se pensar em uma educação para a autonomização.

Pois, cabe à educação a tarefa de permitir aos indivíduos, por meio de metodologias e técnicas, a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se

tornarem membros do gênero humano (TONET, 2008). Já a formação é a maneira pela qual o gênero humano se apropria desses conhecimentos, é também o resultado final desse processo.

Sendo assim, toda educação oferece um tipo de formação para os sujeitos para quem ela é ofertada. E esse conjunto de técnicas e metodologias, que podem estar fundamentadas por meio do material didático ofertado, por meio das diretrizes direcionadas, por meios dos planos políticos-pedagógicos, por meio das correntes de pensamentos que direcionam as ideologias prévias dessa educação, elas indicam o caminho que essa formação deve tomar em cada educação.

Ou seja, uma educação ofertada no campo ela pode ser para uma formação humana integral e assim revalorizar o trabalho do camponês, ou seja, pode ser para a emancipação humana, autodeterminação, autonomia e recriação/resistência dos trabalhadores do campo por meio dos seus saberes. Mas, pode ser também, para a formação do trabalho abstrato garantindo mão de obra barata, para a inserção precária no mercado, para a manutenção do “exército de reserva”, para a alienação e a manutenção da ordem vigente, entre outros.

Sendo assim, analisar o tipo de formação dos programas e políticas públicas ofertadas nos diferentes espaços educativos do rural no Brasil nos ajudará a entender de que forma elas contribuem ou não para a construção de uma educação que vem sendo fruto de mobilização no campo brasileiro desde finais da década de 1990, a Educação do Campo. Essa educação tem como base a formação humana com vistas à valorização dos sujeitos no campo, a partir de suas próprias práticas e para além delas, que nada mais é do que o trabalho do camponês e sua relação direta com a natureza, o trabalho ontológico.

É importante retomar que a tentativa de colocar em prática a mediação entre o trabalho, educação e formação se deu em muitas das sociedades anteriores, no entanto, essa ideia permaneceu, segundo Mészáros (2005), apenas como uma tentativa de prática frustrada, dado que a sua realização pressupõe necessariamente a igualdade substantiva de todos os seres humanos. Entretanto, o fato de que o desumanizante tempo de trabalho dos indivíduos na sociedade capitalista seja também a maior parte do seu tempo de vida, fez com que a necessidade dessa igualdade fosse rigidamente ignorada. “As funções controladoras da reprodução metabólica social tiveram de ser separadas e opostas à esmagadora maioria da humanidade, destinada à execução de tarefas subordinadas num determinado sistema político e sócio-económico” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Essa mesma tentativa de realizar essa mediação entre educação e trabalho, é retomada pela base da proposta da Educação do Campo. Pois a educação no meio rural historicamente veio imbricada de propostas de formação para algum tipo de trabalho, seja ele o trabalho abstrato, aquele que subjuga o trabalhador às ordens do capital, ou o trabalho ontológico, aquele que liberta o ser humano por meio da relação de troca harmônica com a natureza, que o resignifica enquanto ser humano. E a formação que têm como base esse trabalho ontológico, é a formação humana.

Porém, o conceito de formação humana, nem sempre foi entendido dessa forma. Na cultura greco-romana clássica, e em toda Idade Média, a formação humana era entendida como a forma ideal de desenvolver no ser humano aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida. Era inteiramente deixada de lado nesse processo de formação humana a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção da riqueza. Sendo esse direito de poucos cidadãos, pois aquelas pessoas que trabalhavam, que realizavam essa transformação com a natureza eram considerados seres inferiores e impossibilitados de obterem tal formação, sendo assim a formação humana era voltada àquelas pessoas, que não precisando trabalhar, se dedicavam apenas ao desenvolvimento das atividades de cunho espiritual (TONET, 2008).

Com o advento do capitalismo houve uma profunda mudança na ideia de formação humana. O trabalho passou a ser a atividade principal, não o trabalho criativo, ontológico, mas sim, o trabalho como simples meio de produzir mercadorias. Assim nessa sociedade, não só o controle do trabalho estruturalmente subordinado como também a dimensão do controle da educação tinha de ser mantido num compartimento separado, sob o domínio das personificações do capital na nossa época (MÉSZÁROS, 2005). É por isso que, segundo Mészáros (2005) “apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital o desafio de universalizar o trabalho e a educação, na sua indissolubilidade, pode surgir na agenda histórica” (p.67).

Marx e outros pensadores que desenvolveram as suas ideias, na busca de relutar contra esse tipo de formação, que tinha como centralidade o trabalho para a produção de dinheiro e de mercadorias, porém reconhecendo a centralidade do trabalho ontológico para a formação humana daquela época, construíram os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento desta concepção radicalmente nova encontra-se, segundo Tonet (2008) “exatamente na apreensão da correta articulação

entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social” (p. 11).

Tomando como ponto de partida o trabalho considerado como o ato ontológico-primário do ser social, Marx constata que o ser social humano, aquele que vive em sociedade, não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. Desde que esta última é exatamente uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade. Na realidade, ele mostra que entre interioridade e exterioridade não há uma relação de exclusão, nem de soma, mas uma relação de determinação recíproca. Desta determinação recíproca é que resulta a realidade social. Assim a formação humana em sociedade é determinada pela relação de troca entre homem e natureza, por meio da práxis humana, a qual geraria o desenvolvimento integral do homem, espiritual, cultural e humano.

Porém, a sociedade capitalista burguesa, ao se apropriar desse novo conceito de formação humana, a formação humana integral, elaborado pela teoria marxista, também inclui nessa formação, a preparação para o trabalho abstrato. Assim na sociedade burguesa uma escola ou um curso de formação integral tem como base a formação de mão-de obra para o capital, se apropriando, assim, do conceito de formação humana integral ao utilizar mesmo nome, e o trazendo de forma fetichizada por meio de uma formação do ser humano em mercadoria apta a reproduzir os interesses do capital.

Assim, o conceito de formação humana integral, elaborada por Marx e outros pensadores marxistas, se tornou uma impossibilidade absoluta na forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. Isso porque uma formação humana integral, nos preceitos da teoria marxista, propiciaria ao ser social humano, o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então a formação integral implica emancipação humana. Porém, tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir membros plenos do gênero humano emancipados (TONET, 2008).

Em tempos e espacialidades distintas, se organizando escalarmente, o capital se apropriou desse sentido de formação que a educação possui e a transformou em diferentes formas de subordinação do homem, tendo essa educação, por meio da formação que ela

oferta, em cada sociedade o seu papel. Ora não chegando até os trabalhadores, ou chegando de forma precária, ora chegando de forma subordinada ao capital, a formação teve seu papel fundamental na separação do homem/natureza ao vir consorciada ao trabalho abstrato, se distanciando de uma educação para a autonomia.

3.1.1. O ProJovem Campo enquanto política pública à luz do pensamento de Gramsci e Lukács

Entendemos que pensar a relação entre educação e formação é pensar a relação entre educação e trabalho. Sendo, educação e trabalho, a mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores, se faz importante entender esta mediação para a Educação do Campo. Ou seja, se faz importante entender em que contexto histórico e espacial surgem as demandas por uma educação diferenciada para o campo, a partir de quais sujeitos, que dão origem a programas do Estado como o ProJovem Campo e entender de que forma esse contexto demanda uma educação que relacione a categoria trabalho às propostas educativas dessa demanda.

Como demanda da classe trabalhadora organizada no campo brasileiro em conjunto com pesquisadores e representantes de outras entidades, sua conformação tem como marco histórico fundamental a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia/GO, em setembro de 1998, de onde surge o Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural — bem que merecia —, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos 1970, e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza de práticas e de pensamento pedagógico que aí acontece (Por uma Educação Básica do Campo, 1998, p.04).

Desta Conferência⁴⁷ participaram 974 delegados, sendo estes professores de áreas rurais, pesquisadores e estudiosos da Educação do Campo e representantes de movimentos

⁴⁷ Foram se somando a essas organizações outras instituições e demais organizações sociais que lutam por uma Educação do Campo no Brasil. Para acompanhar esse processo nas conferências Por Uma Educação

sociais. Esta conferência teve como parceria o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil – CNBB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO, e a Universidade de Brasília – UnB.

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012).

Apresentando-nos, assim, como uma demanda da classe trabalhadora ampliada, estamos entendendo que ela é também um processo de formação, que incorpora essa mediação entre educação e trabalho, dando subsídios para problematizar e debater os processos educativos desses sujeitos.

Desta forma estamos falando de uma formação específica ligada a um trabalho específico: um trabalho pensado como princípio educativo, ou seja, estamos propondo entender o trabalho mediante uma racionalidade e uma normatividade implícitas em determinados processos sociais que tornam o trabalho capaz de educar, de desenvolver o homem em suas potencialidades. Desta forma, a mediação entre educação e trabalho, se mostra como um dos pilares necessários de uma educação para o campo, que busca uma formação humana.

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Por uma Educação Básica do Campo, 1998, p.15).

Para se fazer essa leitura, escolhemos duas vertentes de pensamento que alimentam a discussão do trabalho como princípio educativo: a de Lukács e a de Gramsci. Para a corrente *lukacsiana*, a relação entre política e educação ou entre sociedade e formação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento, deve

ser o eixo de compreensão do trabalho como princípio educativo, mas esse processo não se dá apenas na escola, nem basicamente na escola. A escola é somente uma de suas mediações.

Já para Gramsci a relação entre escola e trabalho está pensada sob a ótica de uma escola unitária voltada para a formação do homem político e produtor, ao mesmo tempo, o trabalho aqui é pensado como elemento central da formação humana, e portanto, não pode ser entendido de forma dissociada, educação e trabalho, são parte de um mesmo elemento.

Para Gramsci, ainda, a construção da hegemonia é um ato pedagógico. “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”, que “não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’ ” (GRAMSCI, 2004, p. 399). Ou seja, Gramsci chega a concepção educativa por ele construída a partir de sua concepção de hegemonia, portanto, para a corrente gramsciana as relações educacionais constituem o próprio núcleo da hegemonia, enquanto relações sociais produtoras de sentido e de difusão de uma concepção de mundo convertida em norma de vida.

Sendo assim, na construção do seu pensamento sobre hegemonia enquanto ato pedagógico, em seus Cadernos do Cárcere, ele vai se dedicar a repensar a escola tradicional, aquela que pretendia educar separando o homem dirigente dos produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Pensando assim, sob os apontamentos desta corrente, a construção de uma escola unitária voltada para a formação do homem político e produtor ao mesmo tempo, permitiria que o produtor, liberado da unilateralidade e das restrições de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político. Um reencontro de mediações de primeira ordem em seu valor de uso onde a escola teria um papel fundamental.

Ambas as correntes nos ajudam a percorrer os caminhos materializados na proposta educativa que os movimentos sociais oferecem para o campo, onde a relação entre educação e trabalho, por meio da formação, se dê de forma plena e consorciada.

Lukács, em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social* (1981), nos propõe pensar que o trabalho como instrumento formativo e base de uma educação que tenha como objetivo a formação para o trabalho, e não para a mão-de-obra para o capital, não é o trabalho abstrato, mas sim o trabalho ontológico:

É somente considerando o trabalho no seu sentido ontológico – na sua forma originária, como órgão de intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza – que poderemos realçar aquelas categorias que nascem de um modo ontologicamente necessário daquela forma originária e que por

isso fazem do trabalho o modelo da práxis social em geral (LUKÁCS, 1981, p. 36).

A importância e ênfase dada ao trabalho como categoria fundante do *Ser Social*, nos traz a importância de pensar uma educação que considere o trabalho no centro de uma educação para a formação humana. Lukács vai buscar em Marx a ênfase nessa centralidade em que o trabalho se apresenta como princípio educativo:

Com razão, diz Marx, o trabalho, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isso é, a vida dos homens (LUKÁCS, 1981, p.03-04).

Portanto, a importância de retornar a Lukács (1981) incide diretamente na proposta educativa e, portanto formadora, demandada pela classe trabalhadora organizada no campo, já que essa dimensão ontológica é fundamental, pois para o autor “a relação estreita entre teoria e práxis implica necessariamente o fato de que esta última sofra, nas suas formas sociais concretas de aparecer, em grau bastante elevado, a influência das ideias ontológicas que os homens têm a respeito da natureza” (p. 37).

Também segundo Lukács (1981) essa educação e a proposta formativa não se dão apenas na escola, mas em outros espaços, os espaços de vida desses trabalhadores. A partir desse entendimento podemos entender a “pedagogia da alternância”⁴⁸ incorporada pela proposta educativa da Educação do Campo feita pelos movimentos sociais e demais organizações no campo, a qual está dividida em tempo-escola e tempo-comunidade. Esse tempo-comunidade considera que esse espaço, o do trabalho e da vida desses sujeitos, é o espaço primeiro de formação e aprendizagem, a lida no campo não só extrai do homem o seu esforço, mas também lhe dá de volta o aprendizado e o desenvolvimento humano a cada dia.

Assim, a alternância entre um tempo-escola e um tempo-comunidade permite vivenciar o cotidiano e a lida na terra como tempos e espaços de aprendizagem constante, a

⁴⁸ Esse método educativo baseado na alternância de tempos de estudo e tempos na comunidade tem por origem a “Pedagogia da Alternância”, criada na França em uma experiência que deu origem às *Maisons Familiales Rurales*, movimento associado à Igreja Católica, que se difundiu pelo mundo e que no Brasil é conhecido como Escolas Familiares Rurais. Baseando-se na literatura existente sobre a pedagogia da alternância, Marlene Ribeiro cita como sua origem a conversa entre o pai agricultor, Jean Payrat, seu filho Yves e o pároco de uma aldeia na França, o padre Granereau, que tentavam contornar a falta de vontade do garoto de continuar indo na escola, “porque o ensino que lhe era oferecido não oferecia nenhuma forma de articulação com o modo de vida e de trabalho camponeses” (Ribeiro, 2010: 293). Esta conversa teria sido o embrião da articulação entre os sindicatos camponeses e o catolicismo social francês que criou as *Maisons Familiales Rurales*, em 1935, e que depois se expandiu por vários continentes (LERRER, 2012).

partir da categoria trabalho. Trabalho que remete ao trabalho ontológico, pois as atividades do camponês⁴⁹ em relação com a terra e, portanto, com a natureza se dá de forma fundante desse ser social que trabalha.

Já Gramsci (2000) contribui para a nossa análise, e para a construção da Educação do Campo, principalmente, ao pensar uma proposta de escola humanista e unitária, mas também partindo dessa ideia do princípio educativo do trabalho. Essa proposta nos ajuda a pensar e a problematizar os grandes problemas vivenciados pelo formato de escola que temos hoje, pois para este autor a problemática vivenciada no mundo escolar decorre do fato de que:

Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis. A crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico. A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devam pensar em preparar-se para o futuro profissional (GRAMSCI, 2000, p.32-33).

Este autor está entendendo a escola como um espaço político além de educativo, vendo assim que é por meio de uma escola unitária (que não separa o homem político do homem produtor) e da volta de uma escola humanista que encontraríamos a solução para a crise escolar vivenciada no seu tempo:

A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas (GRAMSCI, 2000, p.33)

Na crítica ao modelo escolar de sua época, e ao construir a escola unitária como um modelo alternativo, Gramsci, nos faz pensar em um modelo a ser ofertado pelas escolas do

⁴⁹ Mesmo compreendendo que o trabalho realizado pelo camponês tem se distanciado cada vez mais do trabalho ontológico, daquele que oferecia significado à vida camponesa. No entanto, não temos como eludir que a classe trabalhadora no campo hoje se alarga e o trabalho do camponês se reveste em uma multidimensionalidade, articulada de forma multiescalar e que assume formas multifacetárias (THOMAZ JR, 2009), ampliando e transformando as relações de trabalho destes sujeitos, o que Thomaz Jr. (2009) chama de plasticidade do mundo do trabalho. Ou seja, ao mesmo tempo, em que ele é camponês, também é cortador de cana para grandes empresas do agronegócio, ou dirige uma colheitadeira, por exemplo.

campo no Brasil hoje. Assim, promover o modelo da escola unitária de Gramsci, ou conseguir associar alguns indicativos vistos por ele nesse modelo de escola, tem ajudado teóricos, pesquisadores e movimentos sociais, a pensar a escola do campo como capaz de articular os princípios de um trabalho emancipador, cerne das propostas da classe trabalhadora organizada. Segundo Gramsci (2000):

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus de carreira escolar. O nível da escola elementar não deveria ultrapassar três ou quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos direitos e deveres, atualmente negligenciada, isto é as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (p. 37).

Gramsci defende um modelo de escola unitária onde a formação está consorciada com o entendimento do Estado e da sociedade como um todo, este é um dos pontos de grande importância para se pensar uma educação para a formação do trabalhador do campo com desdobramentos de transformação da realidade. Este autor ainda entende que:

A escola unitária deveria, ainda, ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de estudo individual (GRAMSCI, 2000, p. 38).

Este já é um debate travado em todos os espaços de discussão em torno da Educação do Campo, principalmente no que toca à parte de uma escola organizada em tempo integral, através, por exemplo, da implementação do regime de alternância para alguns cursos. A escola em tempo integral para a criança, jovem ou trabalhador que vive no campo, adaptado ao ritmo do trabalho na terra, se faz de grande importância, já que, o tempo que se leva em deslocamento, e o desgaste deste deslocamento, acabam prejudicando o tempo de ensino-aprendizagem, além do que, a saída diária da propriedade para estudar resulta inviável nas épocas que demandam mais presença nas tarefas produtivas, como o plantio e a colheita.

Muitos problemas enfrentados pelo ProJovem Campo na Paraíba, foram decorrentes da negligência do regime de alternância, o qual estava previsto no PPP do Programa em nível nacional, mas ao chegar na Secretaria de Educação do Estado, esse

planejamento se perde, pela já dificuldade de cumprir - com todas as deficiências de infraestrutura (transporte, professor do município, atraso nas bolsas, atraso no pagamento dos professores) do Programa no estado – as horas do Tempo Escola previsto pelo Programa, que se mostrava incompatível com ano letivo do estado.

Outro fato importante é que enquanto o trabalhador-aluno está no seu tempo comunidade, ele vivencia não só o trabalho ontológico, mas ele assume também a plasticidade do mundo do trabalho, que também é educativa, pois como disse Gramsci até as formas mais espoliativas do trabalho, são incapazes de usurpar a atividade intelectual do homem. Educativo no sentido de se utilizar dessa forma espoliativa na tomada de consciência de sua situação no mundo e da possibilidade de um outro caminho, mas também de utilizar essa forma de trabalho como uma possibilidade de resistir e permanecer no campo. Ou seja, ele se assalaria no corte da cana, para poder continuar sendo camponês na sua terra, porque não conta com outras alternativas, e esse trabalho revela ainda mais a conquista que representa a autonomia camponesa.

Independente da forma de subordinação ou das formas de trabalho estabelecidas nas comunidades atendidas pelo ProJovem Campo na Paraíba, o respeito pelos tempos diferenciados de um regime de alternância, utilizando-se do tempo comunidade como momento de aprendizagem poderia contribuir em muito com a formação do aluno desse Programa.

Segundo Ciavatta (2009):

A relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados tem origem recente na história da humanidade. O trabalho sempre foi uma atividade separada da atividade da *schola* – o primeiro, próprio do mundo do fazer e da servidão; a segunda, própria do mundo do saber, das atividades superiores do espírito. Como dois mundos separados, eles delimitaram na tradição do Ocidente o universo social e suas diferentes classes de homens, formas de atividade e categorias de análise (p.19).

Os processos educativos construídos dentro do universo escolar na perspectiva da Educação do Campo foram se aproximando e se apropriando da potencialidade formativa que o trabalho possui. A tomada de consciência dos trabalhadores de que os conhecimentos adquiridos na escola poderiam estar voltados para a formação do trabalhador foi peça chave nessa aproximação:

Porém como já disse Thompson (1987) os trabalhadores se deram conta de que os conhecimentos tradicionais eram insuficientes para as novas necessidades impostas pela dominação burguesa. Assim a relação entre a

instituição escolar e o mundo do trabalho situa-se, assim, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalho (CIAVATTA, 2009, p.19).

É claro que junto a essa tomada de consciência, a classe dominante já se armava para uma apropriação imediata da educação para formação de mão de obra, em vistas da maior extração de lucro e mais-valia, diante do avanço das forças produtivas. No entanto, a referência a Thompson realizada por Ciavatta (2009) permite pensar que é por meio da luta pela Educação do Campo que os trabalhadores rurais e camponeses, nas suas múltiplas formas, e em suas diversas estratégias de organização, tomam a consciência de que a escola é um lugar em disputa que eles devem ocupar, para resistir como camponês. Concordamos ainda com essa autora ao levantar:

Há uma urgência em se refletir sobre o que é o trabalho e seu significado educativo para o trabalhador – isto é, pensar o trabalho no sentido não apenas de mão de obra para a empresa, mas de ação própria do homem, processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza, gera a cultura e as técnicas, as diferentes formas de produzir, apropriar-se do produto do trabalho e organizar-se socialmente (CIAVATTA, 2009, p. 23).

Porém a escola formal tem se aproximado cada vez mais de uma perspectiva de formação para o trabalho estranhado, que produz valor de troca, e se distanciado⁵⁰ cada vez mais da reflexão sobre o sentido do trabalho ontológico, o qual permite apropriar-se do seu próprio produto e assim se organizar. Sobre isso Frigotto (1984) nos alerta:

O acesso ao saber social elaborado e sistematizado se dá predominantemente na escola. A escola serve ao capital tanto por negar aos trabalhadores o acesso ao saber historicamente acumulado como por ignorar ou negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. A prática educativa escolar, por determinação histórica, realiza-se nas relações de classe e é uma prática contraditória, mediadora de relações antagônicas. Pela condição de hegemonia do capital, está articulada aos seus interesses, mas pode ser articulada aos da classe trabalhadora, na medida em que esta avança em sua organização e seus movimentos coletivos (FRIGOTTO, p. 29).

Essa dupla negação que o autor levanta, se levarmos para uma reflexão sobre a realidade da educação para as áreas rurais no Brasil historicamente, a situação fica ainda

⁵⁰ A criação das escolas técnicas desde 1942, no Brasil tem se mostrado emblemática nesse distanciamento do saber adquirido por meio do trabalho ontológico. E a sua transformação em 2008 em Institutos Federais pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva pela Lei nº 11.892/08 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, tem se mostrado como uma substituição da formação acadêmica das universidades, por uma formação técnica e rápida.

pior. Ao servir ao capital, a escola nega aos trabalhadores rurais o saber historicamente acumulado, ou seja, com uma visão acrítica, com uma péssima estrutura de ensino, com um deficiente quadro e uma má qualidade de formação de professores, com materiais didáticos que obscurecem a realidade e o verdadeiro saber, com uma infraestrutura precária, estrutura típica das escolas rurais no Brasil. Em outro sentido o capital nega o saber social do camponês, os saberes e as práticas dos trabalhadores do campo, a sua relação com a natureza, a lida com a terra, o conhecimento de práticas de plantio e colheita, de práticas medicinais extraída da natureza, da criação de animais, do conhecimento dos astros, da cultura de seus povos. O sujeito do campo cai nesse vácuo onde a escola serve somente às ordens do capital.

É por isso que perceber a escola do campo como um espaço em disputa tem sido grande desafio para os movimentos sociais e para as demais organizações no campo hoje, é assim que estudiosos que compõem esses movimentos tem buscado em teorias, como as de Gramsci e de Lucács, entre outros, alternativas a esse modelo existente. Não para ser colocado no lugar qualquer tipo de escola, mas sim um modelo onde eles se reconheçam enquanto sujeitos de sua construção. Para movimentos sociais como o MST a posição é bem clara:

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanece fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-los em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade (CALDART, 2004, p. 221-222).

É nesse sentido que para Souza (2009), a escola do campo, como integrante da luta dos movimentos sociais do campo, questiona a contradição que assola a sociedade brasileira: de um lado, a concentração da riqueza e da terra; de outro, a pobreza, a exploração e a fragilização da efetivação dos direitos sociais, como Educação e Saúde. Questiona o avanço do agronegócio e a exploração dos povos do campo, pretende que o conhecimento universal seja acessível aos povos do campo sempre em relação com a sua realidade cultural e com o mundo do trabalho, favorecendo a identidade camponesa e não a perda dela.

Ainda segundo Caldart (2004), somente a partir desse entendimento é que se fez capaz a ocupação da escola em seu sentido literal. Porém, não é sempre que os

movimentos conseguem ocupar a escola em seu sentido amplo, tomar para dentro do próprio movimento todas as instâncias organizativas da escola, e nem é o objetivo de todas as organizações do campo que vêm construindo a Educação do Campo.

Quando essa ocupação não se dá por inteiro, a Educação do Campo tem ficado travada em meio ao processo de mudança, pois, ao construir seus processos educativos que vão muito além de formação para a produção de mão de obra para o mercado, em espaços escolares onde a educação serve primeiramente à classe burguesa, adentra em uma contradição insolúvel. Ou seja, uma escola municipal, estadual, de formação técnica profissional, políticas públicas estatais, entre outros, já são construídas tendo como base uma educação classista e tem como objetivo a busca incessante pela formação de mão de obra para o mercado, não tendo como objetivo, portanto, uma formação integral e humana.

Dessa forma, para os movimentos sociais a escola deve ser ocupada no sentido de mudança, e uma mudança que não é apenas na própria escola ou na educação, mas que essa seja uma mudança pensada em conjunto com uma mudança estrutural da sociedade. Segundo Gramsci (2000) não se pode pensar uma educação dissociada da política, do Estado e, portanto, do conjunto da sociedade. Ocupar a escola, na tentativa de construção de uma Educação do Campo na perspectiva das organizações no campo, no modelo capitalista de produção, pode e deve ser um momento *transitório* e não de permanência. Sem perder de vista o que foi dito no texto elaborado pela Caldart (2008) como parte do III Seminário Nacional do PRONERA em 2008:

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Públicas – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora no campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/ construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto de camponeses, para o conjunto de trabalhadores no campo (CALDART, 2008, p. 72).

Na contramão, o Estado vem construindo políticas públicas, direcionando projetos para escolas localizadas no campo, construindo materiais didáticos, tudo isso com o objetivo de se construir uma Educação *no* Campo, ou melhor, uma Educação Rural que

atendendo supostamente essa demanda social da classe trabalhadora no campo, transformam essas demandas em uma proposta reformista, que mais se apropria e tergiversa do que incorpora as concepções e propostas formativas da Educação do Campo.

Esse discurso do Estado adentra como uma proposta outra, que chega a confundir os nossos olhos, parecendo estar levando a cabo a Educação do Campo. Porém, são também, nessas brechas do Estado que as articulações no campo vêm adentrando nas propostas em Educação *no* Campo e se utilizando de caminhos estatais, para gerar experiências de Educação *do* Campo, pois é por meio deles onde os recursos são liberados, para conquistas primeiras.

O PRONERA é uma dessas brechas, o próprio MST ao formar turmas de assentados e acampados de reforma agrária para ingressar em um curso superior ofertado por esse programa, ele também tem como objetivos formar quadros de educadores para as escolas de acampamentos e assentamento do movimento, por exemplo. Pois para o MST:

Sendo ou não uma política pública “formulada pelo MST”, é fato que o Pronera é produto da experiência e demanda formulada pelos quadros do MST que souberam aproveitar uma “oportunidade política” que se abria durante a expansão da luta pela reforma agrária pelo país na segunda metade da década de 90 (LERRER, 2012, p. 07).

No entanto, apesar de se utilizar dessas brechas, esse não é o foco central de movimentos sociais como o MST, o seu foco central tido como “o elemento inovador da proposta pedagógica que emerge do MST, refere-se ao sentido da apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar intrinsecamente ligada ao seu projeto social” (SAVELI, 2000, p. 01). Esse pode ser um dos motivos que fez com que o MST, na Paraíba, negasse o ProJovem Campo como uma concepção do Movimento de Educação do Campo. O Movimento não encontrou, por vários motivos, uma brecha para se apropriar desse espaço e torná-lo um projeto de formação com a proposta educativa de Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais.

Mas é importante refletir que existe hoje no Brasil um conjunto de políticas públicas que ao mesmo tempo que oferecem uma tergiversação (ou uma proposta incompleta) da Educação do Campo oferecem brechas para algumas conquistas dos movimentos sociais, por exemplo, o ProJovem Campo Saberes da Terra, o PRONATEC, o PRONERA ou o PRONACAMPO, ainda que em diferentes proporções. Em todos eles podemos perceber que o trabalho, umas totalmente sobrecarregadas de formação e

educação para um trabalho abstrato, outras com mais autonomia para se pensar outro mundo do trabalho, o que principalmente os diferenciam, mas o trabalho está na base da formação que propõem.

Neste sentido, de enxergar essas formas de apropriação do Estado por meio de programas e políticas públicas da proposta educativa da Educação do Campo, que a seguir analisamos outras experiências educativas nesse âmbito, para além da proposta já apresentada nos capítulos anteriores da implantação do ProJovem Campo Saberes da Terra.

Isso se faz no sentido de enxergar essas teorias propositivas, como as de Gramsci e Lucács, nessas outras experiências educativas no campo. Como veremos, ao serem postas em prática em outro âmbito, que não o das políticas públicas, apresentam um maior grau de autonomia que aquelas, tal fato se demonstra ocorrer devido essas práticas caminharem mais próxima aos movimentos sociais.

3.1.2. Da teoria à prática: as experiências educativas dos movimentos sociais no campo

Mas o que fica dessa teoria nas práticas educativas dos movimentos sociais no campo? A teoria muitas vezes vai se perdendo, se diluindo, é colocada em segundo plano, isso decorre principalmente das dificuldades que o real se coloca na hora de se pôr em prática essas teorias. Porém o que fica dessas teorias, base ideológicas dos discursos dos movimentos sociais, pode ser percebida sem muitas dificuldades ao analisar como é posto em prática o ato educativo em suas escolas, ou em projetos, ou na própria forma de criar suas pedagogias nos seus próprios territórios.

Muitas das práticas educativas dos movimentos sociais no campo no Brasil, tem como base principal as construções educativas da Educação Popular vertente que nasce ainda na década de 1960, e que tem como principal ideólogo Paulo Freire, grande pensador da educação para a prática libertária, de formação marxista, com aprofundamento de leituras em Karl Marx e Frederick Engels.

A aproximação de Freire com as teorias de Gramsci é notável em suas principais obras, como a Pedagogia do Oprimido (1977), a qual muito se aproxima da teoria construída por Gramsci nos Cadernos do Cárceres, o que deixou marcas gramscianas nas práticas educacionais dos movimentos sociais que Freire inspirou. Cada um em sua realidade, ambos tratam de construir uma educação para uma classe oprimida, Freire

tratava dos trabalhadores rurais, os quais eram oprimidos por uma classe burguesa detentora da propriedade de terra, enquanto que Gramsci refletia sobre uma educação que levasse a emancipação da classe trabalhadora operária de sua época.

Outra grande base ideológica da Educação Popular para o campo no Brasil é a qual entende o trabalho como eixo articulador principal na construção das propostas educativas para o campo, percebendo o trabalho ontológico como princípio educativo a partir de Lukács. Pois as práticas educativas na Educação Popular estavam predominantemente voltadas para o exercício da cidadania, para a afirmação e desempenho, pelas camadas populares, do papel que deveriam assumir no cenário sócio-político; e não para o desenvolvimento das capacidades produtivas da população/força-de-trabalho em busca de um maior rendimento socioeconômico (o progresso), marcas predominantes das práticas anteriores (KREUTZ, 1979).

É nesse sentido que as escolas do campo que tiveram como base uma Educação do Campo construída a partir dos movimentos sociais do campo, os quais, por sua vez, tiveram grande influência da Educação Popular, que teve como principal ideólogo Paulo Freire, possuem como base de suas práticas as teorias *gramsciana* e *lukacsianas*. Se constituindo assim, numa direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal burguesa.

Estamos falando dos movimentos sociais e organizações populares que estão tentando reagir, assumindo uma nova proposta de Educação do Campo, como a dos movimentos sociais que ganham força na década de 1990, como o MST e a CPT, que possuem suas escolas de assentamento e acampamento, além de ter uma formação específica de professoras/es próprios, vimos o caso da atuação desses movimentos na luta por educação, atrelada a luta pela terra, na Paraíba, no Capítulo II. Por meio dessa experiência na Paraíba pudemos perceber o avanço desses movimentos na construção de Pedagogias próprias dando um diferencial para suas práticas nos seus espaços educativos.

Em escala nacional o MST, particularmente com as Escolas Itinerantes, as quais são escolas construídas junto às barracas de lona nos acampamentos à beira de estradas ou em latifúndios ocupados pelos Sem Terra. Segundo Camini (2009) a Escola Itinerante nasce da luta e organização das próprias crianças acampadas que estudando o Estatuto da Criança e do Adolescente perceberam que lhes estavam sendo negados o direito à educação por estarem em condição de acampados.

Sendo assim, mobilizadas, levaram a ideia para a Secretária da Educação/RS, à época, professora Iara Silvia Wortmann, a qual acatou o

desafio, encaminhando imediatamente para a elaboração/construção de uma Proposta Pedagógica, que foi elaborada/construída em acordo, entre o Setor de Educação do MST/RS e membros da Secretaria da Educação. Foi um trabalho que resultou na aprovação da denominada Escola Itinerante dos acampamentos do MST, em 19 de novembro de 1996. (p. 49)

Foi no estado do Rio Grande do Sul que nascem as primeiras propostas de Escolas Itinerantes, Camini (2009) relata a importância das famílias acampadas na participação da construção dessas escolas:

A partir dessa data e durante todo o ano de 1997, essa proposta foi implementada nos dois acampamentos: Palmeirão, em Julio de Castilhos, e Santo Antônio, em Santo Antônio das Missões, onde havia o maior número de famílias concentradas e as escolas funcionando. É importante registrar que a unidade das famílias em torno do planejamento e organização da escola, tempo anterior à legalização, nos referidos acampamentos, somou força e pressionou a elaboração da proposta de Escola Itinerante, assim como sua aprovação, por unanimidade, pelo Conselho Estadual de Educação (p. 50).

Lembramos que nesse período, mais precisamente no início do ano de 1998, iniciava-se, neste mesmo Estado, o debate em torno da Educação do Campo, que resultou na realização do Encontro Estadual por uma Educação Básica do Campo organizado em parceria entre Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS/ Sindicato, Movimento Sem Terra – MST e a Comissão Pastoral da Terra - CPT/ RS. O evento foi realizado entre os dias 26 a 29 de maio de 1998, no campus da Faculdade de Educação - FAGED/UFRGS em Porto Alegre - RS, com a participação de representantes das referidas entidades (CAMINI, 2009).

Mas foi no estado do Paraná que fazendo valer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que se legaliza a primeira Escola Itinerante do MST, à luz das experiências no estado do Rio Grande do Sul, e em 08 de dezembro de 2003, Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprova a Escola Itinerante dos acampamentos do MST, pelo Parecer 1012/ 2003. (CAMINI, 2009)

A história das Escolas Itinerantes no Brasil também está marcada pela organização e presença massiva durante as marchas nacionais e regionais do MST que ocorre a cada ano. Nessa experiência entre uma cidade e outra os educadores reúnem as crianças para discutir sobre as questões que se colocam, para cantar e realizar místicas revigorando a luta

de seu povo (PUHL, 2008). Estas escolas trabalham em regime de alternância⁵¹, entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, conjugando educação e trabalho no ato educativo.

Em alguns estados como o Paraná, o MST, via Setor de Educação do Movimento no Estado, tem tentado reconstruir as práticas educativas nessas escolas por meio da criação do Complexo de Estudos. O qual tem como base a metodologia da escola do trabalho de Pistrak, e inspiração na Pedagogia Socialista Russa (Pistrak, 2000 e 2009; Freitas, 2005 e 2009). Os complexos são então, para esse autor, uma tentativa de superação da escola verbalista clássica, buscando a unidade teoria e prática. Nesse sentido, o complexo não é apenas um “tema”, mas a articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho, outros conceitos chaves da experiência russa (FREITAS, 2009).

Os temas centrais abordados para a construção desses complexos para as escolas Itinerantes do MST são, portanto, as práticas vivenciadas nas áreas de acampamentos e assentamentos do Movimento. Entendendo-as, por sua vez, como um conjunto de temáticas que se entrelaçam, tomando a forma de um grande eixo articulador que é o trabalho, nesse caso o trabalho na terra. A criação do Complexo de Estudos está em fase de experimentação nas escolas Itinerantes do estado do Paraná, e pretendem se expandir para outros estados dependendo dos frutos colhidos a partir dessa primeira experiência.

Já a CPT, durante as décadas de 1970 e início da década de 1980, organizou os trabalhadores rurais para que, dentro do seu próprio corpo, surgisse o que Gramsci (1978) chama de intelectuais orgânicos, por ele entendido como aqueles intelectuais criados pela classe no processo de sua formação e desenvolvimento, são os intelectuais que emergem em ligação com uma realidade vivida com a camada popular e se tornam militantes nas instituições políticas e sociais, em vista da formação de um novo bloco histórico. Formando uma camada possuidora de relativa autonomia e continuidade histórica, são os intelectuais que realizam a função de reprodução dos valores da classe dominante (GRAMSCI, 1978).

No entanto, com o enfraquecimento da ala da filosofia libertária da Igreja Católica no Brasil, que se fundamentava na Teologia da Libertação (vimos um pouco sobre essa atuação da Igreja Católica na Paraíba por meio da CPT no capítulo II dessa pesquisa), a CPT tem trabalhado, atualmente, mais como apoio a outras organizações. Como por exemplo, junto às organizações que possuem como bandeira de luta a educação para áreas

⁵¹ O método em que se alternam tempo-comunidade e tempo-escola, adotado pelos cursos oferecidos aos movimentos sociais populares organizados na Via Campesina, não tem o mesmo sentido e história da pedagogia da alternância (ITERRA, 2004).

rurais, como ocorre na Região do Semi-Árido Brasileiro, onde ela atua junto à RESAB como parceira integrante da secretaria executiva da Rede, trazendo o debate entre Educação do Campo e a convivência com o Semi-Árido. Suas atividades nesse âmbito envolvem um conjunto de professores de escolas de assentamentos de Reforma Agrária, lideranças e gestores dos assentamentos, coordenadores, gestores, diretores de escolas desses assentamentos, professores e alunos de universidades federais e estaduais parceiras e de escolas agrotécnicas.

Esse conjunto de participantes constroem atividades referentes à formação continuada, buscando colaborar na qualificação dos sujeitos dessas escolas de assentamentos rurais na região do Semi-Árido na Paraíba, para que esse conjunto de participantes possa contribuir na construção do projeto de desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável (SILVA, et al, 2009, p. 134). Em outras regiões do país a CPT atua diretamente nas escolas de acampamentos e assentamentos na busca de uma formação humanizada dos sujeitos, com formação de base e continuada.

Assim como o MST e a CPT, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, atua junto às suas escolas de reassentamento. E atuam em uma luta permanente de construção de escolas nas áreas rurais nas proximidades dos seus territórios rurais. Em fala de um dos seus líderes em entrevista concedida a um jornal podemos perceber a preocupação do Movimento “Não vamos sair daqui sem uma reunião com o prefeito. Na época de seca, que é agora em julho, nossas crianças não conseguem atravessar o rio para chegar à escola, como podem deixar que isso aconteça? Eles terão que construir mais escolas, não podemos ter apenas duas para atender toda a zona rural”, apontou o coordenador do MAB, Roquevan (Brasil de Fato, 2013).

No âmbito da Via Campesina-Brasil⁵², sob a liderança do MST e do MPA, é feita a formação em regime de alternância de trabalho-educação na Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP) e no Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), ambos no Rio Grande do Sul. Do mesmo modo, a alternância em tempo-escola e tempo-comunidade é o método adotado pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), criada em 2005, no município de Guararema, estado de São Paulo.

⁵² A Via Campesina no Brasil congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Guzmán & Molina, 2005, p. 7).

As atuações da Via Campesina na linha da formação educação e trabalho, possuem também uma influência teórica muito presente de uma proposta socialista de educação na linha de pensadores como Pistrak, Makarenko, e Krupskaya. Esses educadores, em condições bastante difíceis para um país pobre e em processo de consolidação de uma revolução social como a Rússia, projetaram elementos básicos da pedagogia socialista nos quais se inspiram os movimentos sociais populares organizados na Via Campesina, que desenvolvem experiências de tempos/espços alternados de trabalho-educação na FUNDEP e no ITERRA.

Outras experiências em Educação do Campo no Brasil são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses de alternância e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância⁵³, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade (SECAD, 2007).

Atualmente existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Não obstante, tendo em vista a proximidade de propósitos, as entidades que articulam essas organizações educacionais, bem como diversos pesquisadores da área, vêm utilizando uma terminologia genérica para se referir às instituições que praticam a alternância educativa no meio rural: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O Brasil conta hoje com 243 CEFFAs (UNEFAB, 2007) em atividade em todas as regiões e em quase a totalidade dos estados, com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte (TEIXEIRA et al., 2008).

⁵³ A Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo (RIBEIRO, 2008).

Podemos ainda, no sentido do que vem sendo construído como prática educativa diferenciada no espaço rural no Brasil, falar sobre as práticas como as do MEB (Movimento de Educação de Base) que tem um trabalho com a alfabetização de jovens e adultos há mais de 50 anos, vinculado a CNBB, e que desde a década de 1990 se juntou ao Movimento por uma Educação Básica do Campo, e vem construindo junto uma Educação do Campo para a prática libertadora.

As ações do MEB, que vão desde a mobilização social, de alfabetização de jovens e adultos e de educação de base são responsabilidade de equipes regionais em cada uma das unidades da federação em que atuam. A coordenação pedagógica, o planejamento, o controle administrativo e a avaliação de resultados das ações são monitorados a partir da Equipe Nacional do MEB localizada em Brasília. Há 50 anos esse Movimento realiza ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais, no regime de parceria com o governo estadual (MEB, 2013).

Não podemos esquecer de citar as experiências em escolas indígenas, juntamente, com as comunidades remanescentes de quilombos, entre outras escolas construídas em áreas de comunidades tradicionais, além das experiências em diversas comunidades de base que lutam isoladamente. E que no momento não temos como aprofundar no levantamento de suas práticas, mas que a reconhecemos como frentes importantes da construção da Educação do Campo.

É todo esse conjunto de experiências que faz com que haja a necessidade de reconstruir a história do paradigma da Educação do Campo à luz da luta dos movimentos sociais do campo. Em uma perspectiva que engloba a luta histórica desses movimentos e o apoio dos pesquisadores de diversas instituições de ensino do país, em uma perspectiva de reconhecimento do Estado dessas práticas, como um caminho possível para a construção de ações, programas e políticas públicas e sociais no âmbito da educação para áreas rurais no Brasil.

Desta forma, reconstruiremos o histórico de luta por Educação do Campo a partir dos sujeitos que veio construindo essas propostas, projetos e práticas educativas no âmbito dessa proposta educativa. No sentido de repensar a luta política que se construiu em torno desse paradigma e dimensionar as proporções que as suas conquistas vêm tomando. Ao falarmos de princípio educativo do trabalho não podemos deixar de recuperar quem são os

sujeitos que trabalham nesse espaço específico que é o campo brasileiro, sujeitos esses que demandam e constroem propostas outras, para a partir daí retomarmos a questão: qual o trabalho que teremos como eixo norteador de um projeto político maior para a Educação do Campo em construção?

3.2. O papel dos movimentos sociais, pesquisadores e políticas públicas na construção da Educação do Campo

A Educação do Campo, enquanto novo paradigma, nasce em contraposição ao paradigma da Educação Rural, modelo educativo o qual se desenvolve desde a década de 1930 no Brasil, e visava superar os problemas do êxodo rural e elevar a produtividade agrícola nas áreas rurais do país. Para isso desenvolveu-se uma educação técnica, que tinha como objetivo, primeiramente, a fixação do camponês pobre trabalhando nas terras dos grandes fazendeiros e mantendo o aumento da produtividade, aspectos que eram preponderantes nessa da educação tecnicista, agora ofertada pelo Governo.

Cientificamente a construção de um paradigma, ou seja, um conjunto de normas e forma de pensar em relação a um determinado elemento, trata de selecionar, determinar e controlar a conceituação, dando ao paradigma legitimidade pelo aspecto lógico. Produz a verdade do sistema legitimando as regras de inferência que garantem a demonstração ou a verdade de uma proposição. Segundo Fernandes e Molina (2005):

Por essa lógica o paradigma, ao excluir dados, exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, as ideias divergentes. Por isso torna-se difícil identificar a complexidade do campo no Brasil a partir do paradigma do rural tradicional, porque somente situa interesses no interesse do capital econômico. O que excluiu não existe na modernidade: a lógica do mundo rural, saberes e práticas alternativas. Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque o paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si; só o vemos em suas manifestações (p. 06).

Já a Educação do Campo que nasce com a luta dos movimentos sociais de luta pela terra, principalmente a partir de finais da década de 1990, e ganha maior destaque na década de 2000, com a consequente ampliação das demandas, para além da luta pela terra, nasce em contraposição ao paradigma da Educação Rural, no sentido de que:

A Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais. Esse paradigma rompe com o paradigma da

Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida (FERNANDES; MOLINA, 2005. p. 10).

Em torno da construção do paradigma da Educação do Campo em construção, consideramos também ela é reflexo do processo histórico da questão agrária brasileira, e portanto, da condição histórica de luta que os camponeses no Brasil foram submetidos. Desta forma, as lutas sociais camponesas, como as Ligas Camponesas, e as organizações da Igreja Católica, por meio da Pastoral da Terra e posteriormente da CPT, principalmente no Nordeste, deixaram suas marcas nesse processo de luta por uma educação diferenciada para áreas rurais. Essas organizações, principalmente por meio da Educação Popular, como já mencionada anteriormente, vieram por décadas, contrapondo o paradigma da Educação Rural que crescia com o apoio do Governo, exercendo seu papel de mediador e de regulador da ordem do capital. Movimentos de educação popular nasciam e cresciam em vários estados em todo o Brasil, construindo experiências em áreas rurais, visando romper com a visão ruralista de educação criada pelos governos subsequentes.

O que queremos destacar é que a Educação do Campo enquanto paradigma, que nasce na década de 1990, é fruto não só de mobilizações anteriores, assim como também tem como base político-ideológica as formações de movimentos educacionais libertários anteriores. Desta forma a influencia de pensadores como Gramsci, Lukács, Pistrak, e no Brasil, principalmente, de Paulo Freire, marcam o pensamento das novas construções de práticas educativas para áreas rurais no Brasil.

E foi a partir desse conjunto de práticas que nasce durante a década de 1990 no Brasil a Educação do Campo, agora atrelada às mobilizações dos movimentos sociais de luta pela terra, essa demanda ganha forma no interior da própria organização desses movimentos, se diferenciando assim das propostas educativas anteriores por resgatar em seu processo de ensino-aprendizagem o processo de luta e a condição de ser sem-terra, entendendo que se educa em movimento.

3.2.1. Educação do Campo em construção: as lutas sociais em movimento

A luta por educação em áreas rurais no Brasil sempre esteve atrelada à luta das organizações no campo, seja ela por meio de movimentos sociais, de sindicatos, de associações coletivas ou de mobilizações de revoltas camponesas:

Com o passar do tempo, parte dos movimentos sociais, alguns sindicatos, os partidos constituídos pelos trabalhadores foram percebendo que a sociedade capitalista não iria pensar em uma escola que não reproduzisse o que é inerente a essa sociedade, como a questão da exploração social, e muito menos que indicasse a direção da superação dessas condições, pois através delas é que se dá o seu domínio. A busca de uma escola e de uma educação diferente não poderia estar desligada da construção de uma sociedade fraterna e justa, cabendo, logicamente, aos próprios trabalhadores a criação desse caminho novo (p. 17, MORIGI, 2003).

Apesar de sempre se ter percebido a educação como uma demanda interna das organizações sociais, é na década de 1990, que ela se torna uma das principais frentes de uma bandeira de luta dos movimentos sociais no campo. Isso ocorre porque cada movimento social de sua época “internamente eles constroem repertórios de demandas segundo certos valores, crenças, ideologias, etc; e organizam as estratégias de ação que os projetam para o exterior” (GOHN, 1997, p.245).

Quanto ao caráter formativo, partimos do princípio de Gohn (2005), quando ela afirma que “nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo, e o educativo surge de diferentes fontes” (p. 50), as quais podem ser resumidas em: aprendizagem gerada com a experiência de contato com as fontes de exercício do poder; aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe; aprendizagem das diferenças existentes na realidade social; aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento; aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento (GOHN, 2005).

Assim como também entendemos que um dos grandes diferenciais da demanda por educação para os movimentos sociais da década de 1990, em relação com as organizações anteriores no campo, é a expressão espacial e territorial que aqueles possuem até hoje no Brasil. A repercussão em diversos territórios camponeses, e a luta que espacialmente tomou conta de todo o campo brasileiro, abrangendo não só o Nordeste ou o Sudeste, mas todas as regiões brasileiras.

Movimentos sociais como o MST e a CPT, por exemplo, desde finais da década de 1980 marcam sua luta pela grande espacialidade da sua bandeira. Outros surgem na década de 1990 com proporções espaciais que rompem as divisões regionais.

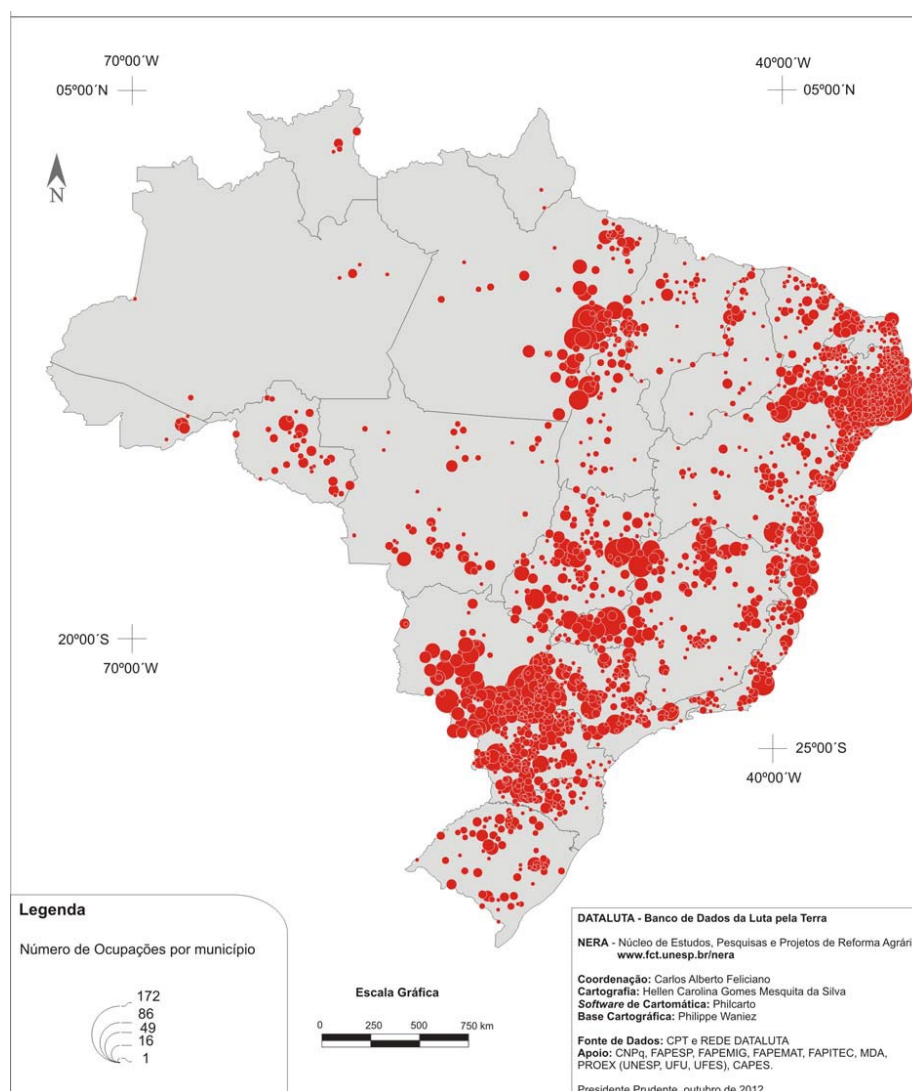


Figura 06: Mapa Brasil – Geografia das Ocupações de Terra – 1988-2011, número de ocupações

Outro elemento primordial nessa diferenciação dos movimentos sociais de nossa época, é que eles surgem marcados por uma afirmação única de que a luta não é só pela conquista da terra, e que a Reforma Agrária não é apenas a redistribuição de terras, mas por outros direitos básicos pela vida, entre eles a educação se torna foco principal dessa luta.. Em parte da reportagem do Jornal Brasil de Fato, abaixo, podemos perceber a abrangência dessa luta em território Nacional:

Falta de estradas; não temos transporte escolar; não temos salas de aula; não temos material didático (lápiz, caneta, papel, mesa, cadeira, bolas, etc.); faltam atividades culturais e esportivas e está acontecendo fechamento de escolas nas nossas áreas”. Esses foram os principais problemas apontados na carta aprovada no XI Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Rio de Janeiro, realizado em 2008. As resoluções do Encontro, que reuniu crianças de todos os acampamentos e

assentamentos do estado coordenados pelo MST, expressam questões de abrangência nacional. O fechamento de escolas em áreas rurais, a falta de estrutura nos estabelecimentos de ensino e em seu entorno e a carência de projetos político-pedagógicos elaborados a partir da realidade do campo são problemas apontados pelos movimentos sociais, trabalhadores da educação e reconhecidos pelos governos (BRASIL DE FATO, 2010).

Assim ocorre com movimentos sociais que surgem diante de outros conflitos decorrentes do avanço do Capital no campo, fazendo com que nasçam movimentos com bandeiras as mais diversas, como o Movimento dos Atingidos por Barragens, do Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas, entre outros, que avançam frente a exploração do capital no campo.

Quando a organização dos sem terras cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalho rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola (MST, 1990, p. 11).

É desta forma que estamos percebendo o avanço da luta por educação dentro da demanda dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, frente a espacialidade e expressão territorial da luta desses movimentos, foi assim que a educação se tornou prática e realidade nesses territórios camponeses. Ao possuir tamanha representatividade em suas bandeiras, em uma expressão espacial e territorial que rompe barreiras locais, municipais, estaduais e regionais, a demanda por Educação do Campo se torna uma demanda Nacional dos movimentos sociais pela expressividade dessa luta.

Nessa demanda a escola se transforma em um espaço a ser ocupado pela luta, “a organização e a luta política pela mudança da sociedade mostraram aos trabalhadores que a formação passa pela escola e que pode acontecer fora da escola, mas é nela que está o aparato institucional que precisa ser ocupado para transformá-lo em um de seus instrumentos de luta” (GONÇALVES, 2008, p. 65).

É importante perceber que esses momentos de primeiras demandas por educação dos movimentos sociais de luta pela terra vão marcar um importante momento da educação popular no Brasil. Para o MST, por exemplo, como um dos maiores movimentos no campo no Brasil, que marca a década de 1990, essas organizações por educação foram se diferenciando por levar questões bastante novas, pois: pais, professores e alunos estavam construindo nestes espaços uma escola “diferente”, uma escola segundo o MST (1990)

“orgânica à sua organização e aos processos de desenvolvimento rural, propostos e implementados pela luta” (p.11).

E esse fato até o momento era muito novo, se caracterizando como uma revolução educacional. Pois se tratava da revisão das formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo do campo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a educação nessas áreas (MST, 1990).

A educação a partir de então, deixa de ser apenas uma demanda a ser atendida de qualquer forma, as taxas de analfabetismo saem de foco e os sujeitos que demandam passam a ser os próprios sujeitos construtores dessas propostas. A Educação Popular consciente e libertária de Paulo Freire, que engrandeceu as propostas educativas da década de 1960, é incorporada pelos movimentos da década de 1990 e agora toma proporções outras, não só pela participação em massa dos sujeitos da luta, mas pelo reconhecimento desses sujeitos como capazes de, eles mesmos, pôr em prática as pedagogias da escola *freiriana*, entre outros teóricos que pensaram caminhos para uma educação emancipadora, isso tudo em uma expressividade espacial e territorial muito maior em todo o Brasil.

A partir dos anos 90, os movimentos sociais do campo, em especial, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) juntamente com a CPT (Comissão Pastoral da Terra) iniciaram uma discussão fundamental onde se buscou compreender o novo cenário de irrupção categórica da educação do campo. Não podemos esquecer que as motivações dos anos 90 foram possíveis diante dos estudos realizados por pesquisadores ligados aos movimentos sociais do campo que passaram a questionar o existente na política educacional brasileira destinada aos camponeses (NASCIMENTO, 2009, p. 97-98).

Essa expressividade da luta do MST, pelo seu foco na educação para os seus territórios, ganha expressividade nacional e assim fica conhecido como o “principal protagonista dos últimos anos na luta pela terra, defende o binômio reforma agrária/educação com objetivos claros de proposição de um projeto político de desenvolvimento na nação que possibilite o fim da exploração dos trabalhadores no campo” (NASCIMENTO, 2009, p. 156).

Outro ponto de grande destaque nas bases de formação de uma educação diferenciada para o Movimento, ainda na década de 1990, é de que a base da escola alternativa para os assentamentos e acampamentos do MST está na relação entre a escola e a produção, ou entre o ensino e o trabalho. Trabalho esse de base coletiva e cooperativa.

“Isso porque se entende que está se discutindo cooperativas agrícolas⁵⁴ nas áreas de luta do Movimento, então a escola deve fazer parte e tomar a frente dessa discussão” (MST, 1990, p.26).

Desde esse momento o MST resgata a ideia de trabalho como princípio educativo refletido por Lukács e Gramsci:

Naquele momento, o MST já entendia que o novo desta educação não está na originalidade da proposta em si ou na invenção de uma teoria pedagógica, mas sim na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo: “não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização da prática da educação nas lutas populares, especialmente as do meio rural” (MST, 1990, p.27).

É nesse sentido que já em 1991, o MST criou linhas políticas de ação para a educação que estava sendo construída nas suas escolas. No texto “Educação no Documento Básico do MST” publicado em fevereiro de 1991, o Movimento deixa clara sua posição frente à educação que estava se construindo, tendo como primeiro princípio construir essas escolas como instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político.

A criação do Setor de Educação do MST ainda em 1988 marca essa ampliação por direitos no interior dos movimentos sociais no campo, pondo em prática experiências em educação do campo:

Pouco mais de sete anos depois, em 1995, veio o primeiro reconhecimento público de sua importância com o prêmio “Unicef/Itaú de Educação e Participação”. Na época sem a existência do Pronera, o MST já contabilizava que seu trabalho pedagógico de fortalecimento da educação pública oferecida para as populações no campo atingia 750 escolas em 17 estados onde eram atendidas 35 mil crianças, envolvendo 1.400 professores. O Setor de Educação também divulgava que no ano de 1995, 250 assentados estavam freqüentando curso de Magistério e de Técnico de Administração de Cooperativas, 80 freqüentavam cursos

⁵⁴ A partir da década de 1990 o posicionamento e as práticas do Movimento mudou muito em relação as cooperativas agrícolas nos seus territórios. Esse posicionamento pode mudar de região pra região de atuação do Movimento. Tal concepção, das cooperativas como alternativa de resistência camponesa causou grandes polêmicas nos debates acadêmicos sobre o tema. Para Fabrini (2002) no projeto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de desenvolvimento territorial dos assentamentos, operacionalizado pelas cooperativas, o camponês não tem lugar. As cooperativas coletivas são consideradas uma forma superior de organização para viabilizar um desenvolvimento territorial dos assentamentos. Este projeto está sustentado num arcabouço teórico que reconhece a superioridade operária e as modernas relações de produção para construir um território favorável ao processo revolucionário. Entretanto, os camponeses dos assentamentos têm resistido ao projeto de desenvolvimento territorial elaborado pelo MST. Procuram colocar em prática um projeto que passa pela existência camponesa, materializada na formação de uma variedade de grupos de assentados como núcleos de produção, grupos coletivos, associações, grupos de vizinhança marcados por relações de solidariedade, dentre outras formas (FABRINI, 2002).

superiores e muitos estavam matriculados em cursos supletivos de 1º e 2º grau (LERRER, 2012).

Para a CPT, desde ao seu nascimento em 1975, a educação é centro das atividades dessa organização, uma educação destinada à humanização histórica, baseada no pensamento de Gramsci, principalmente, o que possibilitaria às pessoas a lutar pela vida e se tornar sujeitos coletivos. O objetivo central dessa organização era criar no inconsciente dos trabalhadores do campo a possibilidade real de construir uma sociedade mais justa e solidária. Para isso, evidentemente, sendo uma Pastoral da Igreja, associam tal construção como desejo de Deus (NASCIMENTO, 2009).

Uma educação que possibilite a transformação da sociedade desumanizada em humanizada, de uma sociedade a-histórica em uma sociedade histórica, de uma educação desencarnada em uma educação encarnada, essa era a mensagem da CPT que assumia neste discurso o pensamento de Gramsci. Neste sentido, não podemos negar a importância que tiveram os encontros, seminários e assembleias que puderam oportunizar a conscientização e, por meio das ocupações de terra uma ação pedagógica de luta social (p. 105).

Mesmo com o enfraquecimento da Teologia da Libertação, a CPT continua até hoje atuando nas áreas de acampamento e assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, fortalecendo suas bases políticas nesses territórios. Assim como foram se juntando à luta dos movimentos que mantiveram essa prática da formação de base e se utilizando da educação como um dos principais caminhos para contribuir na construção da Educação do Campo.

O I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – Enera – o qual ocorreu em julho de 1997 e realizado como resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB – foi o ponto de partida para uma grande mobilização que se iniciava na década de 1990 pela construção de uma educação diferenciada para o campo.

Diferenciadas no sentido de estarem carregadas das teorias da Educação Popular, do trabalho na terra visto como princípio educativo, do camponês. Somando-se ao trabalho do camponês, também a luta e a organização em movimento social como práticas e espaços educativos.

Essa demanda ecoava no campo e não podemos esquecer que a sua ampliação só foram possíveis diante dos estudos realizados por pesquisadores ligados aos movimentos sociais do campo que passaram a questionar o existente na política educacional brasileira destinada aos camponeses. Uma luta que se somou à dos movimentos sociais de forma muito complementar, o que gerou não só a construção de pesquisas, e documentos, assim como práticas de extensão, por exemplo, que conseguiu pôr em prática muito do que se falava nas universidades sobre o tema, nos diversos territórios rurais no Brasil.

Programas como o ProJovem Campo começam a ser pensados a partir dessa articulação, quando essas mobilizações colocam em pauta políticas públicas para Educação do Campo, nas construção desses próprios documentos e a efetivação do nascimento de um Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo é um dos grandes marcos nessa ampliação da luta, como veremos a seguir.

3.2.2. O Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo: a incorporação à luta por educação dos pesquisadores e estudiosos do campo

Foi a partir desse entendimento, entre movimentos sociais e pesquisadores, de que a luta por educação seria muito mais rica se ela fosse conjunta e complementar que nasce Movimento Nacional da Educação Básica do Campo. Essas práticas conjuntas entre movimentos sociais e pesquisadores foram capitaneadas, por esse Movimento, conhecido como Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, no entanto sem esquecer que essas práticas nascem de experiências desenvolvidas por comunidades rurais e a partir de seus próprios sujeitos no campo.

Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remete às grandes finalidades de emancipação humana. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, "sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro..." (Por uma Educação Básica do Campo, 1998, p.09).

Foi nesse momento ainda, de fusão entre ideias dos movimentos sociais com pesquisadores que se deu a substituição do termo Educação Rural pelo termo Educação do

Campo. O que não significava apenas uma substituição de termos por si só, mas significava também a substituição de um paradigma vigente de educação para áreas rurais.

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade. A construção de paradigmas só é possível, de acordo com a acepção kuhniana, quando a comunidade científica adquiriu as primeiras respostas para as questões colocadas na interpretação da realidade em formação. (FERNANDES; MOLINA, 2004)

Desta forma, o paradigma da Educação do Campo, dentro da academia principalmente, nasce como superação do paradigma da Educação Rural, o qual se fundamentava em um conjunto de teorias e fenômenos, que com uma visão desenvolvimentista, defendia que os conhecimentos do trabalhador rural eram arcaicos, e necessitavam serem substituídos por novos conhecimentos. Desta forma, a Educação Rural, buscava a implantação de novas técnicas de plantio e de colheita, para acompanhar a modernização no campo, ou ainda, para diminuir as tensões sociais no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O paradigma da Educação do Campo busca reunir o conhecimento da classe trabalhadora no campo e a cultura camponesa, para construir uma identidade que lhe é própria. Os seus ideólogos são os próprios sujeitos dessa educação, que trabalham e vivem no campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, que por muitos anos foram tratados de modo preconceituoso, discriminatório.

O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes (FONEC, 2012).

A Educação do Campo, portanto, visa romper com a visão de trabalhador rural que por muitos anos foi construída pelo paradigma da Educação Rural: considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação

se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância (CALDART, 2008).

Assim, para entender esse processo de construção do paradigma da Educação do Campo, partimos da premissa de que o campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica. Educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas.

Mas exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a institui, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual (FONEC, 2012).

Afirma-se ainda, na década de 1990, uma Educação do Campo que não seja só diferenciada, mas que seja alternativa à proposta existente. Segundo Fernandes et al., (2004):

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (p. 23).

Outra discussão pertinente durante a Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi que se tinha que garantir que todos esses povos do campo tivessem acesso a uma educação de qualidade, voltada para os interesses da vida no campo, tentando romper com o termo rural, e incluir uma discussão em torno do termo camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.

Esse Movimento por uma Educação Básica do Campo foi se ampliando, e alargando assim seus objetivos. Em 2002 saem, como resultado do Seminário Nacional, dois grandes objetivos desse Movimento:

Mobilizar o povo que vive do campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área de educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis; contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (KOLLING et al. 2002, p.17).

A revalorização do sujeito do campo aparece como centro da discussão, a partir de suas práticas, e a política pública sai como um caminho possível de resposta a essa demanda por educação em áreas rurais, alertando que a mesma deve atender todos os níveis de ensino. Isso adentra na discussão da Educação do Campo com muita força nesse momento, pois até então no Brasil, se construíram escolas no rural, em sua grande maioria, apenas nos níveis de escolarização para alfabetização e fundamental fase I. Para se continuar os estudos, os sujeitos do campo teriam que se deslocar até as cidades, percorrendo distâncias muito grandes, e muitas vezes sem apoio nenhum de transporte por parte dos governos estaduais e prefeituras locais.

Nesse momento, a luta pela Educação do Campo, toma outra dimensão, passa-se a se exigir muito mais do Estado, assim como também ela passa a ser vista por ele. Demanda-se políticas públicas de educação para o campo, frente essa que não se tinha no interior dos movimentos sociais, como MST e a CPT, até então.

O debate em relação à elevação do nível de ensino nas escolas do campo, ou seja, não permanecer apenas com a educação ofertada em turmas multisseriadas de primeira fase do fundamental, e passar a abranger outros níveis de ensino como, Médio, Técnico e Superior em suas escolas, levou a luta dos movimentos sociais a pressionar o Estado pela criação de programas que dessem conta dessa ampliação de níveis de ensino para as escolas em áreas rurais, e que ainda desse conta de suprir o atraso na Educação de Jovens e Adultos para essas áreas.

Foi assim que o Pronera criado em 1998, via MDA/INCRA, tem orçamento ampliado em 2001, o que leva à criação dos cursos de formação de nível médio, superior e de pós-graduação, para dentro da política.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, fruto de uma ampla mobilização social em torno da luta pela terra e pela educação, tem sido um grande impulsionador (e em muitos locais a única oportunidade) do acesso à educação pelos trabalhadores rurais. A formação política, técnica e profissional que se realiza através das ações do PRONERA vai além da elevação da escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, posicionar-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social (FONEC, 2012).

Ou seja, para os movimentos sociais o Pronera significava mais do que apenas a elevação do nível de escolaridade, significava a formação de um corpo político preparado para desenvolver ações junto à luta pela terra e para o enfrentamento político que se iniciava na ação, mas depois, perpassava outros aspectos como de formação teórica e

acadêmica que enriquecia a luta e formava homens conscientes de sua posição na sociedade de subordinação e dos enfrentamentos que cercam essa classe trabalhadora hoje.

Esses camponeses/trabalhadores rurais necessitavam estar preparados para o enfrentamentos e conscientes a que tipo de subordinação estavam submetidos no sentido de que se avançava, naquele momento, no campo brasileiro, a hegemonia do capital, sob a forma conhecida como agronegócio, o que impulsionava uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura.

Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos. A hegemonia está na base econômica, mas se estende para ampla representação política no Congresso Nacional, espalhando seus tentáculos também para o Poder Judiciário e o conjunto da sociedade civil, com destaque para o papel hoje desempenhado pela grande mídia. É, portanto, neste momento da Questão Agrária, que se acirra também o debate em torno do modelo de desenvolvimento do campo no Brasil, no interior dos movimentos sociais, levando os movimentos a ampliar sua perspectiva da Reforma Agrária que engloba a diversidade dos sujeitos do campo.

Nesse momento também a categoria território entra em foco nas discussões da Questão Agrária no Brasil, como um conceito em disputa para o Estado esse enfoque sobre o território e a consequente criação de políticas sob o enfoque do desenvolvimento territorial, que já haviam sido iniciadas desde 2003, significava segundo Montenegro Gómez (2006):

A preocupação com a dimensão territorial, que se observa nos discursos e nas práticas do desenvolvimento do país, nestes últimos 10 anos, inscreve-se num processo de mudanças aparentes, as quais apenas disfarçam o que na verdade são: meras continuidades. Mudanças, por exemplo, na escala prioritária de atuação (do nacional para o local), no enfoque das propostas (já não mais setorial e sim territorial) ou na incorporação de mecanismos de participação. Mudanças que, no fundo, apenas tentam maquiá as continuidades de um desenvolvimento que se mantém economicista e mercantil, apesar das novas nomenclaturas (local ou territorial) (p.60).

Para os movimentos sociais e pesquisadores da área, se apropriar do conceito de território para a criação de demandas oriundas dessas organizações, buscava valorizar esses espaços por meio dessa categoria: o território. Para pesquisadores dessa área, como Fernandes (2008), o enfoque territorial se via da seguinte maneira.

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir

de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadorias, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio (FERNANDES, 2008, p. 40-41).

Sob essa lógica da dimensão territorial, a Educação do Campo entra nessa discussão, do modelo de desenvolvimento para o campo, a partir do entendimento desses pesquisadores e movimentos sociais, de que essa é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial, que para esse modelo de educação se apresentava como fruto das experiências camponesas de resistência em seus territórios, não aparecendo mais como algo externo a eles.

Pesquisadores como Mônica Molina, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, colocam a educação do campo nesse mesmo território em disputa, uma educação em contraposição à educação do agronegócio, pois com isso se constroem teorias que são base para documentos primordiais para o avanço da educação do campo no Brasil como: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352⁵⁵, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Assim, a Educação do Campo entra nessa discussão do modelo de desenvolvimento para o campo, a partir do entendimento desses pesquisadores e

⁵⁵ Para Munarim (2011) esse decreto representa de um lado que, enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE (comparando com as Diretrizes Operacionais) que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivos – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente. Significa um momento alto do processo de materialização dessas lutas (Poulantzas, 1985), que acabam por compor o próprio desenho da instituição Estado nesse contexto de disputas. Importante ponto de chegada, o Decreto e, simultaneamente, um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais.

movimentos sociais, de que essa é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial, que para a Educação do Campo se apresentava como fruto das experiências camponesas de resistência em seus territórios, não aparecendo mais como algo externo a eles.

Desta forma, estamos entendendo que foi com essa articulação de pesquisadores e movimentos sociais de luta pela terra, que a educação se torna demanda para o Estado. Pois com ela a pressão dos movimentos sociais com o Estado se amplia, assim como se amplia também a construção de documentos reafirmando a necessidade da modificação do padrão de educação ofertado para o campo.

Com efeito, sob o entendimento de que a universidade pública significa um território a ser conquistado – território do saber – os trabalhadores rurais organizados empreendem ações nesse sentido. Assim a luta por políticas de Educação do Campo iniciada em meados de 1990, não se restringe a exigir do Estado ações, seja em forma de programas governamentais, seja em forma de normativas, para atender as específicas ou exclusivamente a necessidade de educação escolar básica. Ainda que a luta por educação básica seja mais visível, essas organizações e movimentos sociais tem atuado na nítida estratégia de conquista de espaços de produção de conhecimento científico e de cultura. Norteados pelo princípio de que a Universidade Pública deve ser republicana e, portanto, direcionada não somente aos setores economicamente hegemônicos da sociedade, essas organizações populares têm buscado estabelecer contatos referenciais no interior das universidades, com vistas a desenvolver programas de seus interesses, direitos e imediatos, mas, fazendo deles um instrumento estratégico na luta de hegemonia, o que equivaleria dizer na busca de justiça social e equidade. (MUNARIM, 2011, p. 11)

É por meio dessas pressões, também, que se leva em frente a construção de projetos e programas sociais nesse âmbito da educação para áreas rurais. O Brasil, que nesse momento já possuía os elementos base da criação de um Estado de Bem Estar Social, precisava incorporar essa demanda social nas suas frentes organizativas e se mostrar presente. Como essas políticas são incorporadas ao Estado de Bem Estar Social, e o que isso significa politicamente falando, é o que tentaremos reconstruir a seguir.

3.3. As políticas públicas no Brasil e a possibilidade de construção de uma educação diferenciada para o campo

O modelo de programas e políticas públicas ofertadas em cada sociedade está diretamente ligado ao modelo de *Welfare State* que foi implantado no país. Existem

diferentes abordagens quanto à origem e desenvolvimento do *Welfare State*. Algumas correntes tratam distintamente as razões do surgimento desse fenômeno, e as razões de sua expansão ou desenvolvimento. Essas abordagens foram alocadas por Arretche (1995) em dois grandes grupos: um que se refere aos argumentos segundo os quais os condicionantes da emergência e desenvolvimento do *Welfare State* são predominantemente de ordem econômica e um segundo grupo onde esses condicionantes são predominantemente de ordem política.

Nos chamou a atenção, para o entendimento da implantação da política de Estado aqui analisada, o modelo explicativo de Ian Gough (1979), o qual se encontra, segundo Arretche (1995), dentro do grupo que entende que os condicionantes da emergência e desenvolvimento do *Welfare State* são predominantemente de ordem política, e que ele ainda é resultado de um acordo entre capital e trabalho, dentro do capitalismo.

Gough (1979) afirma que o *Welfare State* significa uma das facetas do Estado capitalista contemporâneo, sua faceta social. Segundo o autor, existe o Estado e suas atividades de *Welfare*: os programas sociais. Nesse sentido, o *Welfare* diz respeito essencialmente àquelas atividades estatais referentes à reprodução da classe trabalhadora ou à manutenção daquela parcela da população que não produz diretamente, qual seja, a população não trabalhadora. Assim o espectro do *Welfare State* é muito reduzido, ele diz respeito aos programas de corte social, os quais garantem as condições de reprodução do conjunto da população (p. 39).

De cunho marxista, Gough rejeita abordagens de viés funcionalista, segundo as quais um fenômeno é reproduzido como resposta às necessidades que o geraram. Para este autor, o *Welfare State* é um fenômeno do capitalismo em um estágio particular de seu desenvolvimento e, mais especificamente ainda, das sociedades capitalistas avançadas. Nesse sentido este autor afirma que é o processo de acumulação capitalista que gera incessantemente necessidades ou demandas para a política social (ARRETCHE, 1995).

Por exemplo, no Brasil, temos demandas como, habitação, saúde, educação, reforma agrária, entre outras. A resposta do Estado sob a forma de políticas públicas, principalmente aquelas de gênero social, representa uma resposta a necessidades geradas no e pelo modo de produção capitalista, ou mais especificamente, pelo processo de acumulação do capital.

Desta forma, ainda que o aparato estatal seja relativamente autônomo nas sociedades capitalistas, ele deve agir para responder aos imperativos do processo de acumulação do capital, de modo que a economia capitalista tem uma racionalidade à qual o Estado deve submeter-se (GOUGH, 1979, apud ARRETCHE 1995).

A perspectiva de Gough está muito próxima à de O'Connor (1977), ambos entendem que as políticas sociais desempenham funções relativas à garantia da acumulação de capital, à reprodução da força de trabalho e à legitimação social. Mas a relevância do pensamento de Gough (1979) para a nossa pesquisa, é o entendimento que no interior do aparelho de Estado há espaço para que a luta de classes, que se expressa sob a forma de lutas sociais, possa dar origem a programas que melhorem as condições de vida da classe trabalhadora. Esta visão conflitualista do aparelho de Estado permite ao autor distinguir um segundo importante elemento explicativo da origem do *Welfare State*. Este diz respeito à capacidade de pressão da classe trabalhadora (ARRETCHE, 1995).

Este papel de pressão da classe trabalhadora organizada pode assumir várias formas. A história dos distintos países é reveladora nas diferentes formas por meio das quais a classe trabalhadora inseriu suas reivindicações no campo da atuação estatal. Diferentes formas e graus de intensidade dessa capacidade de pressão implicariam, segundo o autor, distintas modalidades de prestação de serviços sociais, portanto, uma certa variação na morfologia dos programas adotados (ARRETCHE, 1995).

Assim, o autor mantém a perspectiva marxista, segundo a qual o Estado age essencialmente na defesa dos interesses da classe capitalista. No entanto, é a ameaça de um movimento social forte que faz com que a classe capitalista pense e aja de forma coesa e estratégica e, portanto, reestruture o aparato estatal para esta finalidade. Neste sentido, mesmo a reformulação do Estado em direção a formas mais centralizadas de formulação de políticas, foi essencialmente uma reação da classe capitalista, ameaçada em sua reprodução pela força do movimento social organizado.

Para explicar de forma geral o entendimento de Ian Gough sobre o *Welfare State* é necessário considerá-lo como um fenômeno do modo de produção capitalista. De um lado, seus limites estão postos pela dinâmica de acumulação de capital e pelas estratégias destinadas a preservá-la. De outro lado, os programas sociais têm sua origem na força e forma de pressão da classe trabalhadora organizada que, na defesa de seus interesses de classe, coloca crescentemente novos desafios à dinâmica da exploração de classe. No caso específico do *Welfare State*, fenômeno do pós-guerra nas economias capitalistas avançadas, o enfrentamento histórico das duas classes antagônicas assumiu a forma de um movimento social organizado, principalmente pelo ressurgimento do sindicalismo e dessa forma de organização, e da consequente resposta da classe capitalista à essas organizações, sob a forma do Estado centralizado.

No Brasil não foi diferente, o Estado de Bem Estar Social, assumido desde a década de 1970, apesar do processo tardio de consolidação, apresenta semelhantes características na base dos programas sociais implementados. Com a expansão dos direitos sociais, diante das mobilizações do sindicalismo no Brasil, surge uma expressão política do novo processo social, que se deflagra em maio de 1978 no ABC paulista, é a criação, num primeiro momento, de uma nova esquerda, o PT. É o momento em que os programas sociais são construídos como resposta da classe capitalista organizada, mediada pelo Estado, não para suprir demandas, mas para ter controle social sob essas mobilizações e para silenciar essa classe trabalhadora.

No caso das demandas específicas por Educação, principalmente a partir da Constituição de 1988, o Brasil mostrou a posição de que a Educação é um direito de todos. Assim, os programas sociais implantados nessa área tinham o discurso de uma amplitude nacional e igualitária. Porém, torna-se evidente que tais programas não conseguiram atingir, ou não tinham a intenção de atingir a todos. As populações rurais foram mais uma vez esquecidas nesse projeto desenvolvimentista, o que resulta claro diante do descompasso espacial/histórico educativo existente hoje no campo brasileiro.

Desta forma a classe trabalhadora no campo, hoje organizada em movimentos sociais, sindicatos rurais, associações de povos e comunidades tradicionais, entre outros, ou seja, a sociedade civil organizada, vive a contradição da luta por educação de qualidade e para todos, enquanto ela se mobiliza com uma demanda específica e pressiona o Estado, aqui entendido enquanto Estado ampliado, a cumprir o seu papel, como Estado de Bem Estar Social, ao mesmo passo o Estado em nossa sociedade, que é um Estado capitalista e dessa forma está repleto de contradições desse sistema, se apropria dessas demandas subordinando ainda mais a classe por meio de programas de ação social com viés educativo que se aproxima de uma educação para a formação de mão-de-obra para a reprodução ampliado do capital, os quais são apresentados em forma de programas e políticas públicas.

Assim os programas e políticas públicas no Brasil, como veremos abaixo, é uma contradição imposta pelo modo capitalista de produção, desde que eles são fruto de demandas da sociedade civil organizada, ao mesmo tempo que regula a reprodução do capital, mas que cada vez mais tem se mostrado como forma de ampliação da subordinação da classe trabalhadora ao próprio capital.

3.3.1. Políticas Públicas no Brasil: educação em foco

Vale ressaltar, primeiramente, que os estudos e análises de políticas públicas são experiências relativamente recentes para a academia brasileira, mas que tem se ampliado e se mostrado cada vez mais uma preocupação para as pesquisas sociais em curso. Esses estudos se ampliaram desde os anos 1970, e mais particularmente, nos anos 1980, onde acumularam-se uma gama de estudos sobre as políticas de governo – principalmente nas áreas de saúde, previdência e assistência social, educação, habitação, saneamento, transporte coletivos urbanos, programas de suplementação alimentar – campo de pesquisa, que com muita imprecisão e pouco consenso, vem sendo considerado o âmbito pertinente dos conceitos de Estado do Bem Estar Social, proteção social ou Estado-Providência (DRAIBE, 1989).

Apesar das várias definições correntes ao termo *Welfare State*, consideramos o entendimento de Draibe (1989) o mais aplicativo aos referenciais do estudo que estamos construindo ao longo dessa pesquisa. A mesma considera:

Por *Welfare State* estamos entendendo, no âmbito do Estado capitalista, uma particular forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestam na emergência de sistemas nacionais públicos ou estatalmente regulados de educação saúde, previdência social, integração e substituição da renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego regulam direta e indiretamente o volume, as taxas e os comportamentos do emprego e do salário da economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora. Concretamente, trata-se de processos que, uma vez transformada a própria estrutura do Estado, expressam-se na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferências sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos e privados, e finalmente na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados (DRAIBE, 1989, p. 02).

É diante deste conceito ampliado de *Welfare State* que partimos do entendimento de que o Brasil nunca apresentou um Estado pleno de bem estar social, mas que vem se consolidando desde os anos de 1970 políticas de proteção social, que, no entanto, apresentam distorções, assim como baixos graus de efetividade sociais. (DRAIBE, 1989)

Draibe (1989) realiza seus estudos considerando a tipologia de *Welfare State* construída por Ascoli (1984), a qual levanta três tipos mais gerais: *Welfare Residual*, que resumidamente seria aquele padrão no qual a política social intervém apenas quando os canais “naturais” de satisfação das necessidades mostram-se insuficientes; *Welfare*

Meritocrático-Particularista parte da premissa de que cada um deve estar em condições de resolver suas próprias necessidades, no entanto, reconhece a necessidade da intervenção da política social para corrigir, parcialmente as grandes distorções que podem estar sendo geradas pelo mercado ou por desigualdade de oportunidades; e finalmente o *Welfare Institucional-Redistributivista*, que o concebe como parte importante e constitutiva das sociedades contemporâneas, voltado para a produção e distribuição de bens e serviços sociais, apoiando-se na premissa de que o mercado é incapaz de realizar, por si próprio, uma alocação de tal recursos que reduza a insegurança e elimine a pobreza (DRAIBE, 1989).

Como as políticas de bem estar social no Brasil consolidadas nos anos 1970 têm origem inicialmente no regime de 1964 que se instalou no Brasil, elas apresentam características autoritárias e tecnocráticas e ainda refletem o sistema de desigualdades preexistentes na sociedade. Sendo assim, se tentarmos encaixar o modelo de Bem Estar Social brasileiro na classificação de tipologia de Ascoli (1984), apesar do seu esquema assistencial denso que se apresentariam teoricamente como características de um modelo do tipo *Residual*, ele se enquadraria no modelo do tipo *Meritocrático-Particularista*, pois ao direcionar os programas sociais a parte da população carente da sociedade faz com que ele perca as especificidades do modelo do tipo *Residual*. E ainda os programas operam de modo precário, tornando-se campo fértil para as práticas assistencialistas e clientelistas típico de um modelo *Meritocrático-Particularista*. (DRAIBE, 1989)

É o caso da maioria dos problemas referentes aos programas na área da Educação. Pois o clientelismo afetou desde sempre essa área das políticas sociais, principalmente, nas relações políticas entre as esferas da Federação. Isso implica que nas esferas municipais os programas e políticas já chegavam sobrecarregados de direcionamentos políticos, no sentido de quem iria coordenar as políticas, assim como também quem seriam os beneficiados. Isso se ampliou no pós 1964, principalmente através do funcionamento do Conselho Federal de Educação, onde se estreita os laços de controle e de seleção de quem verdadeiramente comanda os caminhos e rumos que essa educação deveria tomar.

Ainda nos setores de educação e saúde, a dimensão corporativista ganhou importância no passado mais recente, principalmente devido à expressão dos setores profissionais envolvidos no sistema, o status de professor, deu direcionamento aos programas dessas áreas implicando diretamente em ações de corporativismo de Estado, sob leis trabalhistas herdadas do Governo de Getúlio Vargas (DRAIBE, 1989).

Essas dimensões de clientelismo e corporativismo na Educação permaneceram mesmo com a ampliação da proteção social no Brasil, a partir de 1970. Que no caso específico da educação, toma-se outra dimensão de direitos. Por exemplo, o Nível Básico de Educação, como obrigatório e gratuito, consta já da primeira Constituição Republicana de 1891, e a extensão da obrigatoriedade para oito anos da Educação Básica, em 1971, amplia esse “direito”; efetivamente houve expansão da cobertura e acesso à matrícula na primeira série. Ou seja, ampliam-se os “direitos”, que é o melhor acesso à educação, porém o que ocorre efetivamente é que esse direito já está reduzido ao mínimo, porque o que ocorre realmente é o aumento no número de matriculados, não se discute efetivamente a Educação ofertada e a quem está sendo direcionada.

Enfim, essas características são fruto de um modelo de Bem Estar Social implantado no Brasil que ao invés de reduzir as desigualdades sociais tem ampliado as formas de subordinação ao sistema capitalista. Um modelo de Bem Estar que age apenas diante da pressão da classe, e incorpora programas sociais apenas a uma camada social específica, perdendo assim a força do programa como um todo, e que conseqüentemente estão refletidas diretamente no modelo de Educação do país, assim como nos programas e políticas públicas direcionadas a essa demanda.

Para Draibe (1989) reavaliar o modelo *Meritocrático-Redistributivo ou Institucional-Redistributivo* constitui tendência possível de evolução do nosso *Welfare State*. Para isso se faz necessário o envolvimento e o aprofundamento da reflexão sobre as alterações que se vêm processando no âmbito das políticas sociais brasileiras, praticamente ao longo de toda década, principalmente as que afetam concepção, desenho institucional e modos de operação de parte dos programas sociais.

Ainda se faz importante, para realizar a crítica, estar atento aos estudos realizados em torno dessas políticas públicas no Brasil, os quais apresentam, entre outros problemas, ter como teoria analítica, pesquisas realizadas em países desenvolvidos industrializados não se adequando, em seu todo, à nossa realidade. De acordo com Frey (2000):

(...) as peculiaridades socioeconômicas e políticas das sociedades em desenvolvimento não podem ser tratadas apenas como fatores específicos de ‘*polity*’ e ‘*politics*’, mas que é preciso uma adaptação do conjunto de instrumentos da análise de políticas públicas às condições peculiares das sociedades em desenvolvimento (p.216).

Ou seja, em uma análise de política pública no Brasil, além de ter que se partir da inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos da política

deve-se adequar à teorização já existente, realizada em países industrializados, à realidade brasileira, de país dito como “em desenvolvimento”.

É certo, ainda, que é difícil imaginar uma tal independência para as dimensões *politics* e *policy* na análise de políticas públicas. “As disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados” (FREY, 2000, p.219).

Ao redimensionar o olhar sobre as pesquisas de políticas públicas no Brasil, Frey (2000) ressalta a importância de superar os estudos quantitativos – limitados a um número reduzido de variáveis explicativas – e dar um salto qualitativo por meio de pesquisas comparativas, as quais se concentram de forma mais intensa na investigação da vida interna dos processos políticos administrativos. Com esse redimensionamento “tornam-se mais importantes os arranjos institucionais, as atitudes e objetivos dos atores políticos, os instrumentos de ação e as estratégias políticas” (p.221).

Nesse sentido, o autor considera as categorias de *policy networks*, *policy arena* e *policy cycle* como de grande relevância para a *policy analysis*. Definindo-as resumidamente como: *policy networks*, que seriam as interações das diferentes instituições e grupos tanto do executivo, do legislativo como da sociedade na gênese e na implementação de uma determinada *policy*; *policy arena*, que parte do pressuposto de que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito antecipativo para o processo político de decisão e de implementação, sendo ela de caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo; *policy cycle*, que entende que devido ao fato de que as redes e as arenas das políticas setoriais podem sofrer modificações no decorrer dos processos de elaboração e implementação das políticas é de fundamental importância ter-se em conta o caráter dinâmico ou a complexidade temporal dos processos político-administrativos (FREY, 2000).

Para esta pesquisa, estamos entendendo os programas e as políticas públicas na área da educação no Brasil a partir da concepção de uma *policy arena*. Um modelo de *policy arena* pode se apresentar de duas formas: *distributivas* que são aquelas caracterizadas por um baixo grau de conflito dos processos políticos, visto que elas só parecem distribuir vantagens, beneficiam um grande número de destinatários, todavia em escala relativamente pequena. As políticas de educação são distributivas em casos de ampliação do número de vagas, seja na educação básica diante da obrigatoriedade, seja em casos menos amplos como o aumento de vagas em universidades federais; ou elas podem ser ainda *redistributivas* que são

aquelas orientadas para o conflito. Isto é, o objetivo é o desvio e o deslocamento consciente de recursos financeiros, direitos ou outros valores entre camadas sociais e grupos da sociedade. O processo político que visa a uma redistribuição costuma ser polarizado e repleto de conflitos. Particularmente, no que tange à implementação de reformas que visam a reduzir gastos sociais e investimentos públicos – isto é, políticas de caráter redistributivo – as quais por sua natureza implicam custos político-eleitorais significativos, observa-se um potencial significativo de obstrução, assim como fortes resistências da parte de grupos de interesses e burocracias constituídos em torno dos programas existentes e pelo apoio popular a determinados programas.

As políticas de educação no Brasil, seja no Governo de Lula ou no atual Governo de Dilma, têm como discurso e prática um modelo redistributivo: como são os casos de programas de cotas em universidades públicas, ou direcionados a camadas mais pobres que não conseguiram acompanhar a normalidade dos anos de estudo como o ProJovem Urbano ou Rural. Porém essas políticas têm permanecido como políticas distributivas que são caracterizadas pelo consenso e atingirem números muito reduzidos frente à demanda existente.

Veremos isso mais detalhadamente no caso específico dos programas e políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo, temática da pesquisa aqui realizada. Ao longo do processo histórico político no Brasil, e o papel do Estado, foi marcado pelas pressões da classe trabalhadora, e a criação de programas de reforma como forma de controlar essa pressão, ora respondendo a demanda da classe, ora respondendo à reprodução ampliada do Capital, e ora se apropriando da demanda da classe trabalhadora e a transformando em uma maior subordinação do trabalhador ao capital.

3.3.2. A apropriação da demanda da classe trabalhadora e a construção de programas sociais como forma de subordinação do trabalhador aos ditames do Capital: um processo histórico

No caso da educação para o meio rural, a qual foi historicamente no Brasil relegada a segundo plano, quando se tentou vivenciá-la, foi vista como um problema insolúvel. Vários foram os projetos educativos de Governo, principalmente a partir dos anos de 1950, colocados em prática ao longo dessa história que abrangiam ou que discutiam a educação para o meio rural, vista sempre como um problema a ser solucionado a longo prazo.

Porém, a construção e a efetivação desses projetos ao longo de décadas no Brasil, não foram construídos por boa vontade dos governantes ou do Estado. Ao contrário, a demanda real de uma educação que desse conta da dinâmica territorial dos trabalhadores do campo, pressionou os governos e por conseguinte o Estado para que se encaminhassem propostas de uma educação de qualidade para o campo, característico de um modelo de *Welfare State* cujas condicionantes são de ordem política e tem em sua base a pressão da classe.

Pois não por coincidência, ao mesmo tempo em que surgiram esses projetos de Estado, a classe trabalhadora organizada no campo, representada principalmente pelas Ligas Camponesas até a década de 1960, reivindicava entre outras demandas: escola e uma educação emancipadora para o campo. Após silenciada com a Ditadura de 1964, o Governo Militar de Castelo Branco não podia mais fechar os olhos para essa demanda e ao mesmo tempo tinha como obrigação efetivar o silêncio no campo e tornar aceitável, por meio da educação, a condição de assalariado no campo, relação de trabalho impelida pela implementação das relações capitalistas de trabalho no campo nesse momento.

Essa mobilização em torno de uma demanda concreta da classe trabalhadora no campo por educação, fez com que o Estado olhasse para o campo e de alguma forma atendesse essa demanda. Como foi o caso da criação, ainda na década de 1960, do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, programa que começa a atuar apenas na década de 1970, criado durante a ditadura militar no Brasil (1964 –1985), seria esse um organismo executor de uma campanha alfabetizadora de massas populares. Esse movimento foi uma das campanhas mais impactantes na educação de adultos na história do país devido, principalmente, ter nascido em um do período político conturbado, tendo como objetivo, assim, substituir as outras ações educativas, principalmente as que giravam em torno das Ligas Camponesas e demais mobilizações de mesmo cunho político, as quais não respondiam às exigências da política ditatorial do momento.

Esse programa, em todo o seu tempo de atuação, sempre foi questionado enquanto suas metas, tanto na alfabetização como no objetivo de atingir as massas do campo. No entanto, o MOBRAL ainda foi utilizado como peça importante na estratégia do governo militar de 1964-1985 que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares. Esse modelo de projeto educacional se apropriou da matriz pedagógica *freiriana* com o objetivo de neutralizá-la e até deturpá-la (SOUZA, 2001).

Após o MOBREAL, outros projetos de educação rural regidos pela matriz educativa conhecida como Extensão Rural foram sendo criados pelo Estado, essa matriz se referia ao conjunto de projetos educativos que consistiam no deslocamento de agrônomos, educadores e assistentes sociais para ensinar às famílias do campo novas técnicas de plantio e gestão do lar. Proposta esta conceituada como ação educacional com vistas a promover mudanças comportamentais e culturais nos trabalhadores do campo. Nessa perspectiva, a Extensão Rural passa também a ter significado de “ajuda técnica e financeira” como “ferramenta” de educação (CALLOU, 2006).

Os projetos vinculados ao programa de Extensão Rural, nascidos na década de 1970 tinham como demanda atribuir à noção de comunidade rural relações harmoniosas, descartando possibilidades de conflitos entre grupos de interesses divergentes ou de classe, como por exemplo trabalhadores assalariados *versus* grandes fazendeiros, o que revela seu caráter de educar o público alvo de forma persuasiva (QUEIROZ, 2009). Ao mesmo tempo, partia de uma visão de *educação ruralista*, a qual se fundamentava em um conjunto de teorias e fenômenos que com uma visão desenvolvimentista, defendiam que os conhecimentos do trabalhador rural eram arcaicos, e necessitavam serem substituídos por novos conhecimentos. Desta forma, a corrente de educação ruralista, buscava a implantação de novas técnicas de plantio e de colheita, para acompanhar a modernização no campo, ou ainda, para diminuir as tensões sociais no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Diante deste cenário político no qual se encontrava o campo no Brasil, vários projetos educacionais foram implantados pelo Estado sem levar em consideração a participação das comunidades rurais e muito menos a educação que estava se demandando, ou seja, sem considerar a cultura e os aspectos locais. Dessa forma, a demanda de educação para o campo, que partia dos trabalhadores expropriados de suas terras, de moradia e de trabalho, e muitos agora submetidos à condição de assalariados, foram incorporados aos moldes dos interesses do Estado, visando mais uma vez a subordinação do trabalhador ao capital.

Com esse objetivo, dentre os vários projetos educacionais de Estado que surgiram para o meio rural, podemos citar já na década de 1970 o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal – PROMUNICIPIO e do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste – POLONORDESTE. Ambos surgiram no bojo da exigência do setor agrícola que preconizava a intensificação da

“modernização” da agricultura. Em suma, como já vinha sendo enfatizado em projetos anteriores, tratava-se, naquele momento, de acelerar esse processo e implantar uma classe média no campo (SOUZA, 2001).

Outro exemplo foi o EDURURAL, no Nordeste, implementado na década de 1980, e que surge como uma estratégia de desenvolvimento regional, tendo como meta a construção de escolas, oferecer merenda e formar professores, com um único objetivo, ganhar visibilidade política (QUEIROZ, 2009), não atingindo as raízes do problema da educação rural no Brasil.

Tanto o EDURURAL no Nordeste como os demais projetos de educação construídos nas diferentes regiões do país, fundamentados pela matriz da Extensão Rural e em uma visão ruralista da educação, teve como objetivo substituir as formas consideradas arcaicas pelos grandes capitalistas da época apoiados pelo Estado, por formas técnicas que substituiriam a agricultura camponesa pela monocultura da cana-de-açúcar no Nordeste, por exemplo.

Com o enfraquecimento dessas propostas educativas para o campo já no final do século XX, se intensificam no Brasil reivindicações e mobilizações de organizações de classe e de movimentos sociais em torno de propostas educativas para o campo que conseguissem romper com as estruturas educativas antes impostas a eles, que valorizassem a cultura camponesa, e que fossem emancipatórias.

Desde finais da década de 1990, a proposta de uma educação diferenciada e de qualidade para o campo está em construção por um conjunto de organizações como, movimentos sociais, pesquisadores, governos e universidades. A Educação do Campo foi tomando abrangência no Brasil e se consolidando como uma alternativa de resistência dessa classe por meio de vários projetos construídos pelas próprias organizações ou pelas próprias comunidades rurais, com o apoio de pesquisadores das universidades, principalmente por meio da extensão.

Quase ao mesmo tempo em que se construíam esses projetos alternativos de resistência, essas organizações pressionavam o Estado para que cumprisse o seu papel e atendesse uma demanda específica dessa classe trabalhadora organizada no campo, ou seja, ao passo que se criavam escolas no interior nos acampamentos e assentamentos do MST, também os sem-terra ocupavam prédio público para que, entre outras demandas, fossem criadas políticas públicas direcionadas à Educação para o campo.

É nesse contexto político que nasce o Pronera, em 1998 como já foi dito anteriormente, o qual é ofertado via Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, e gerenciado pelo Instituto Nacional de Colonização e da Reforma Agrária – INCRA, é formado por cursos de educação para os jovens e adultos de assentamentos de Reforma Agrária, em diferentes níveis educacionais: educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. Os projetos locais são coordenados por instituições de ensino e movimentos sociais via parceria com o INCRA.

Esse programa tem tido grandes avanços principalmente no aumento do número de cursos de níveis superiores destinados especificamente a essa demanda nas mais diferentes universidades do país. Políticas como o Pronera, que em 2010 se institucionalizou como política de Estado, deixando de ser uma ação de governo, através do Decreto 7.352/10, vêm se mostrando como um dos caminhos possíveis para a formação do trabalhador no campo hoje.

De acordo com informações publicadas no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA em fevereiro de 2011, desde que foi criado em 1998 até 2010, o Pronera beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo que a maioria deles, 346.629, ou seja, 76%, no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$ 201,7 milhões. O programa ofereceu neste período cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização (LERRER, 2012).

Segundo LERRER (2012),

A criação do Pronera, em 1998, é resultado direto da expansão das lutas pela reforma agrária na segunda metade da década de 90, em que teve um papel de destaque o MST, cujas formas de luta baseadas nas ocupações de terra e formação de acampamentos com um grande número de famílias, classificado por Sigaud de “forma acampamento” (2010), também foi adotado durante aquela década pelo movimento sindical vinculado à Contag (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura) e promoveu o surgimento de diversos movimentos de luta pela terra de diversos tamanhos e abrangências por todo o país como o MLT (Movimento de Luta pela Terra), MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), MTL (Movimento Terra, Trabalho e Liberdade), CETA-Bahia (Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas), etc. Este período também foi marcado pela repercussão entre a opinião pública dos massacres de sem terras ocorridos em Corumbiara, Rondônia, em 1995, e em Eldorado do Carajás, no Pará, em 1996, que deram grande impulso à visibilidade pública do MST, já estruturado e organizado nacionalmente, que protagonizou uma Marcha

a Brasília em 1997, recebida por cerca de 100 mil pessoas no dia 17 de abril na Esplanada do Ministério (LERRER, 2012, p. 5-6).

Segundo Molina (2011) “embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução – especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam –, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo” (p. 23). Sendo assim, se nos faz interessante perceber como um programa do Governo Federal vem dando autonomia aos sujeitos dos programas, movimentos sociais e pesquisadores/instituições de ensino em relação ao tipo de formação ofertado nos diferentes cursos oriundos desse Programa, ou seja, na construção dos PPP's dos cursos, na construção do currículo, nos professores que fazem parte, na seleção dos alunos, entre outros momentos que direcionam o modelo de educação e formação que está sendo ofertado.

Essas experiências educativas por meio do Pronera tem apresentado um direcionamento claro da formação para a recriação camponesa como forma de emancipação desses trabalhadores, de autodeterminação de classe, se consolidando assim como Programa com um projeto educativo no formato e com objetivo pelos quais os movimentos sociais sempre lutaram e que é a partir dele, do funcionamento dos seus primeiros projetos, que cresce a fundamentação prática e teórica do paradigma da Educação do Campo, ou seja, enquanto programa ele é anterior as políticas públicas neste âmbito, se consolidando como política nacional junto a Educação do Campo por meio do Decreto nº 7.352/10.

No entanto, existe hoje, com o avanço do agronegócio no campo e a ampliação de seus tentáculos, a investida clara de apropriação desses programas que apresentam certa abertura para a construção de processos de autonomia. Sendo assim, uma apropriação de todos os sentido da vida camponesa por essa classe burguesa capitalista, a qual possui um específico projeto de desenvolvimento para o campo, tem como elemento central a educação como um dos elementos fundamentais para a reprodução ou apropriação, dessa forma de vida, dos seus saberes, da sua forma organizativa, os quais são centrais no processo de resistência do campesinato no campo hoje, mas também de sua apropriação.

As investidas das classes dominantes do campo na educação merecem uma reflexão especial, tendo em vista que há um claro interesse em apropriar-se do discurso pela defesa da educação dos trabalhadores rurais no campo, no sentido de afirmar (confundir) à sociedade que os representantes do agronegócio também estão empenhados em superar as

desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores (FONEC, 2012, p. 08).

Nesse sentido, o Projovem Campo – Saberes da Terra, em um primeiro momento, parece ser parte das conquistas da luta por uma Educação do Campo, principalmente pelo próprio momento de surgimento desse Programa, em plena efervescência das lutas sociais por educação para áreas rurais no Brasil. No entanto, em um segundo momento, percebemos que o Projovem Campo apresenta apenas o discurso desse Paradigma, ou seja, apenas vêm tendo como objetivo confundir as organizações sociais no campo e fazendo parecer que se cumpre a demanda das lutas sociais, o que no caso da Paraíba não se fez possível. Desta forma, desde nossa análise, esse programa se apresenta hoje, em mais uma dessas investidas do Estado, em comunhão com o agronegócio, de se apropriar de projetos de demanda da classe trabalhadora no campo.

Podemos afirmar isso mais claramente a partir da implantação desse Programa, no caso da Paraíba, que como vimos no Capítulo II, vem se apresentando não só como uma forma de apropriação, mas como também de subversão dos valores das práticas camponesas como saberes, como por exemplo, colocando o projeto da Agricultura Familiar de inserção no mercado como único caminho possível para a permanência no campo. Ampliaremos essa análise no próximo capítulo.

O Projovem Campo na Paraíba têm apresentado, ainda, elementos – como nos programas do Estado de décadas anteriores, como o MOBREAL, o EDURURAL, já analisados acima – claros de uma apropriação da demanda de classe pelo Estado, como mediador das ações do capital. Que como vimos tem como objetivo a consensualidade nos conflitos, fazendo parecer atender a essas demandas, e mais uma vez ampliar a subordinação do trabalhador rural ao modelo de desenvolvimento rural posto pelo Capital.

Enxergar essas três linhas de análise em torno da Educação do Campo, que nos ajuda a pensar e refletir em torno do nosso real concreto, que é a implantação do Projovem Campo, nos ajuda também a explicar muitas das abstrações colocadas nos Capítulos I e II em torno desse objeto, como: os problemas enfrentados na implantação e funcionamento que vão de uma ordem de infraestrutura e perpassa o modelo de formação implantado, do modelo do PPP desse Programa, das propostas curriculares, dos conflitos políticos internos a esse Programa.

Ou seja, nos ajuda a situar esse Programa e posicioná-lo nessas análises. E foi a partir desse arcabouço teórico de reflexão que entendemos: como o Projovem nega bases

ideológicas e políticas que fundamentam a proposta inicial da Educação do Campo como o princípio educativo do trabalho, e a formação para o trabalho em seu sentido ontológico; como ele surge diretamente ligado a uma demanda por Educação do Campo da classe trabalhadora; como as normatizações engendradas dentro do âmbito das pesquisas sobre o tema influenciaram nessa transformação de uma demanda em programa, que na forma de Projovem Campo, ao invés de suprir a demanda, nega toda essa gestação do nascimento dela.

Entendemos, pois, que esse processo que se dá com o Projovem Campo – não só da perda da base político e ideológica do conceito de Educação do Campo e do esvaziamento da força de luta e resistência política dos movimentos sociais por meio da construção dessas bases ideológicas, assim como também da apropriação desse conceito pelo Estado e sua consequente transformação em políticas públicas, são partes constitutivas de um processo maior que é parte do modelo de desenvolvimento desigual, contraditório e combinado no campo, que se dá de forma diferenciada historicamente e espacialmente.

Junto a esse modelo de distribuição desigual, não só de terras, assim como também de direitos para a reprodução da vida, a distribuição da educação também se deu de forma desigual e diferenciada para o campo em relação ao urbano, no Brasil. Enxergar esse processo de distribuição desigual de direitos como forma de controle/poder de um modelo de desenvolvimento que se organiza em diversas escalas de poder, não só nacional, como internacional, é o nosso objetivo no próximo capítulo.

A reconstrução das linhas teóricas analíticas nesse capítulo, a partir da análise de implantação do Projovem Campo, serviu de mediação para se chegar às formas de negação e apropriação das demandas da classe trabalhadora, por meio de ações do Estado, programas e políticas públicas, servindo muitas vezes à reprodução do modelo de desenvolvimento do capital. Desvendar essas formas de apropriação do capital, em escala internacional e o papel das suas instituições de controle, é o nosso objetivo no capítulo que segue.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA “MIRA” DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO RURAL NO BRASIL

Apesar dos estudos recentes mostrarem que tem se reduzido a desigualdade social do Brasil, esta ainda atinge níveis exorbitantes. Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH/PNUD, 2010) o país está classificado em 73º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano, tal fato é atribuído principalmente às desigualdades sociais. Enquanto poucos aumentam sua riqueza de forma avassaladora, os pobres atingem altos níveis de pobreza, os quais são compensados por programas sociais de Governo. A cada novo governo, um novo programa social, prometendo acabar com a fome e com a pobreza no país.

No campo, a desigualdade social foi ampliada, ao longo de décadas, pela má distribuição de terras. As lutas e mobilizações sociais em escala nacional, desde as Ligas Camponesas, em 1930 e principalmente em 1950 (em sua renovação), até o surgimento de movimentos sociais de maiores abrangências na década de 1980, como MST e a CPT, e suas bandeiras de luta, marcam os conflitos no espaço agrário brasileiro. Porém, mesmo contando com grandes resistências no campo, ainda não conseguiu-se realizar uma Reforma Agrária ampla e construir Políticas Públicas que resolvessem o problema da desigualdade e da pobreza nesse espaço agrário.

A implantação do ProJovem Campo na Paraíba – programa do Governo Federal, porém demandado, regido e implementado por diversas escalas de poder – que em um primeiro momento se apresenta enquanto uma demanda da classe trabalhadora organizada no campo: a luta por educação para áreas rurais, como vem sendo mostrado nessa pesquisa. No entanto, na sua implantação no estado da Paraíba, esse Programa apresentou diversos problemas, decorrentes, principalmente, dessa forma de apropriação pelo Estado. Se mostrando assim, como uma negação, em suas práticas, dos princípios fundantes do paradigma da Educação do Campo, alguns deles analisados no capítulo anterior.

Com intuito não só de desvendar essa apropriação do Estado, mas também de desmascarar a precarização da educação para áreas rurais por meio de políticas reformistas, dividimos esse capítulo em três partes. No primeiro subitem apresentamos o processo histórico do desenvolvimento desigual, contraditório e combinado no campo brasileiro, com ênfase para a região Nordeste. Mostrando como esse processo, não só distribuiu desigual a terra, assim como todos os direitos à reprodução da vida no campo. Foi tal processo que nos levou a construir historicamente a forma que se deu a distribuição desigual da educação no campo em relação ao urbano, destacando como esse aspecto se agrava quando analisamos esses dados em um estado como a Paraíba, o qual está inserido em uma das regiões mais pobres do país, o Nordeste.

No segundo subitem analisamos como a Educação do Campo entra na “mira” do desenvolvimento rural, conceituando o modelo de desenvolvimento rural que estamos falando e como a educação para áreas rurais vai entrando em foco na abordagem desse modelo.

O terceiro subitem dedicamos à uma análise mais aprofundada de dois documentos do Banco Mundial, os relatórios N° 11783-BR e o N° 21790 – BR, os quais traçam caminhos e metas para as políticas sociais de educação para áreas rurais no Brasil. É a partir dessa análise que percebemos a oportunidade do Estado de exercer sua dupla faceta, um lado que responde à demanda do capital financeiro internacional e outro lado que responde à demanda da classe trabalhadora no campo. Demonstrando que políticas públicas em educação podem possuir um sentido formativo de mão-de-obra para o trabalho abstrato e assim servir ao modelo de desenvolvimento econômico que estão postos para o Brasil, ou como recriação dos saberes e práticas camponesas, assim como para a valorização dos sujeitos sociais que lutam hoje no campo pela ampliação de direitos.

4.1. A distribuição desigual da terra e do acesso à educação no campo brasileiro: a classe trabalhadora em perspectiva

Podemos dizer que apostar na infertilidade da não centralidade do trabalho, ainda que dois terços da humanidade vivam o flagelo da precarização, da marginalização/exclusão e de todas as formas de subordinação/dominação/expropriação/sujeição, do desemprego, é o mesmo que não conseguir ir além do visível.
(Thomas Júnior, 2009)

Partimos da premissa de que os conflitos reflexionados aqui procedem da relação contraditória capital x trabalho, no campo brasileiro. Essa relação é apenas princípio para o desencadeamento de uma série de relações contraditórias como o desenvolvimento desigual e combinado, expressões escalares das organizações de poder e de contra-poder, luta pela terra e pelo território, processos de autonomização, o acesso aos recursos naturais, agronegócio x agricultura camponesa, uso do discurso, entre outros.

Mas, de forma mais ampla, estamos tentando entender como alguns dos sujeitos no campo foram subordinados ao capital por meio de formas espoliativas e expropriadoras. E nesse processo de subordinação crescente, diante do avanço do capital no campo, várias foram as formas de exclusão ou inclusão deficiente no processo desigual e combinado na

formação do espaço agrário brasileiro. A educação, assim como a terra, foi um desses direitos historicamente negados para esses sujeitos no campo brasileiro, ou quando foi ofertada esteve apropriada por um Estado capitalista burguês.

Assim, em tempos e espacialidades distintas, o capital, sempre que pôde e teve interesse, se apropriou desse sentido de formação para o trabalho, que a educação possui, e a transformou em diferentes formas de subordinação, negando a possibilidade de construção de processos de autonomização “desde baixo”.

Essa educação possui o seu papel em cada sociedade, por meio da formação que ela oferta. Ora não chegando até os trabalhadores, ou chegando de forma precária, ora chegando de forma subordinada ao capital, a formação teve seu papel fundamental na separação do homem/natureza ao vir consorciada ao trabalho abstrato.

Partimos então do entendimento de que esse sujeito “alvo” das políticas públicas de Educação do Campo, seja inserido por formas expropriadoras ou espoliativas de trabalho, seja excluído do processo produtivo como reservas latentes ou exército de reserva, é a classe trabalhadora no campo, expressa nas suas mais diferentes formas, que resistem, se recriam, se organizam espacialmente e de forma escalar, constroem processos de autonomização e criam seus próprios discursos.

Já no caso da oferta de educação no campo brasileiro, entendemos que em nenhum momento da história, esta oferta mediada pelas ações do Estado, teve como objetivo real gerar autonomia à toda classe trabalhadora rural. Pois, para o desenvolvimento do capital no campo se faz interessante que ela se mantenha sempre subordinada ao próprio capital. Mais do que isso, a educação, no modo capitalista de produção, é utilizada como uma das principais formas de controle/poder sobre essa classe. No entanto, a educação sempre teve essa via de mão dupla, que, ao mesmo tempo, que aliena, também liberta. Entendendo que, mesmo a educação mais alienante, ela não consegue ser totalmente isenta do seu poder de libertação.

Porém, na prática, o que observamos é que as desigualdades sociais e regionais no Brasil, em relação ao analfabetismo de jovens e adultos, no campo ou na cidade, revelam o desenvolvimento desigual do seu espaço. Sabe-se ainda que é intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do/no campo, e a ausência do direito à educação no território rural.

Sendo assim, a negação ao direito à educação, ou a oferta deste direito de forma deficiente, para os sujeitos do campo, é fruto de um duplo processo de formas de controle e de poder. Uma que parte da “lógica territorial do poder” que está mais atrelada às formas

de controle do próprio Estado-Nação (HARVEY, 2004), ou seja, uma preocupação com uma oferta de educação que mantenha essa população rural alienada, que siga “o amor à pátria”, que seja apaziguadora de conflitos territoriais, uma educação que oculte o que está por trás das relações políticas de um controle territorial de um país. E de outro lado, e muitas vezes caminhando junto com a lógica territorial, está a “lógica do capital”, a qual está atrelada às formas de controle do capital financeiro internacional (HARVEY, 2004), aqui a economia global dá às ordens, e o controle e hegemonia do capital são asseguradas por uma oferta de educação para manutenção da classe trabalhadora como consumidores, mas também como mão-de-obra técnica para o trabalho nas grandes indústrias. Ou ainda, a não oferta de educação também se faz interessante para o capital para que se mantenha o exército de reserva para suprir momentos de crise.

Tendo claro que o desenvolvimento desigual no campo no Brasil, e a consequente distribuição desigual do direito à educação nessas áreas, é fruto desse duplo processo de controle, a lógica territorial e a lógica do capital, exporemos nesse capítulo o panorama desse rural no qual o ProJovem Campo surge, e é implementado, que para nós se apresenta de forma desigual/contraditório e combinado, na perspectiva de enxergá-lo à partir: dos sujeitos que dele fazem parte e, portanto, são os sujeitos desse Programa; dos conflitos que se dão nesse espaço agrário; e no papel da Educação do Campo na formação desses sujeitos e, portanto, como formador dos elementos que compõem esse espaço. Iniciaremos com uma análise dos sujeitos que são os sujeitos construtores das propostas educativas da Educação do Campo, assim como de sua luta, e que de forma direta ou indireta são os sujeitos atendidos pelo ProJovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba.

4.1.1. O conceito de classe trabalhadora no campo: os sujeitos da luta por Educação do Campo

Uma Educação do Campo que possui na base de sua formação o princípio educativo do trabalho, tendo o trabalho ontológico como o eixo central na construção de seus projetos educativos, e preocupado com a formação humana e política desses sujeitos, é um projeto de educação que surge de uma demanda direta da classe trabalhadora no campo hoje.

Apesar da discussão de classe não ser tema central nessa pesquisa, sentimos a necessidade de reconstruir o conceito de classe trabalhadora rural, diante do entendimento de que a Educação do Campo, que viemos analisando até aqui, não pode ser entendida de forma dissociada dos seus sujeitos. Isso nos levou a pensar: que classe trabalhadora é essa

que estamos enxergando? Quem são esses sujeitos que demandam uma educação diferenciada e de qualidade para o campo?

Entendemos, inicialmente, que continua existindo uma dualidade de classes hoje no campo, como já expressava Marx: a burguesia (agronegócio e latifúndio) X proletariado (trabalhadores rurais camponeses). Uma unidade que continua sendo marcada pelo seguinte processo: “a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção e com isso, todas as relações sociais” (MARX, 1983, p. 12). O latifúndio, hoje revestido de agronegócio no campo brasileiro (THOMAZ JÚNIOR, 2009), é a forma mais clara dessa expressão social, revolucionando todos os instrumentos de produção existentes no campo e instaurando novas formas de produção como os commodities, o trabalho sazonal, o uso de tecnologias, o uso da transgenia, fertilizantes químicos e modificações genéticas. Essas alterações mudaram por completo as relações sociais de produção anteriormente estabelecidas pelo camponês, o trabalho em família, a disponibilidade de terras, as relações de confiança, entre outros.

Dessa forma, entendemos a burguesia como aquela classe que subordina (sob o controle do capital) e a classe trabalhadora que é subordinada a ela. No entanto, a diversidade dos sujeitos que as compõem hoje é o que faz diferenciá-las da dualidade de classes no século XIX na Inglaterra, por exemplo. A sua organicidade, as suas lutas, as suas demandas, sua representatividade, dão à classe trabalhadora no campo hoje formas diferenciadas da expressão de classe, traçando assim o perfil de seus conflitos no campo brasileiro, que também são distintos dos já estabelecidos em outras sociedades.

O assalariamento e o avanço da utilização de máquinas, alterou profundamente as forças produtivas e as relações sociais estabelecidas no campo, e junto a isso os conflitos entre as classes se intensificaram. Estamos pois diante dos rearranjos da ordem metabólica do capital em nível mundial, que adota as formas e procedimentos derivados/combinados do taylorismo-fordismo para o toyotismo, bem como outras formas de organização do processo de trabalho que impactam diretamente na diminuição do operariado industrial tradicional, na expropriação de milhões de camponeses, no aumento crescente do número de desempregados, ou seja, na profunda redefinição do mercado de trabalho.

Nos centros urbanos as principais marcas desse processo de reestruturação produtiva do capital se evidenciam no crescimento inaudito da urbanização, seguido das maiores taxas de favelização e de desemprego da população trabalhadora. Nos campos esses fundamentos se expressam em nível mundial de forma também contundente e diferenciada, todavia governados pelo modelo agroexportador dos grandes conglomerados agroalimentares, vinculado aos programas de

ajustes estruturais do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), e do regime de livre comércio da Organização Mundial do Comércio (OMC) (THOMAZ JÚNIOR, 2006, p. 136-137).

No entanto, a consciência da existência dessa dualidade de classe a que nos referimos, só existe quando se dá a tomada de “consciência de classe em si e para si”. Como levanta Lukács (1989), “no espírito do marxismo a divisão da sociedade em classes deve ser definida pelo lugar que elas ocupam no processo de produção” (p.59). Assim a consciência de classe é a reação racional adequada que deve ser adjudicada a uma determinada situação típica no processo de produção (LUKÁCS, 1989). Nesse sentido, não são todos os trabalhadores que compõem a luta de classes hoje, não é a maioria deles que vai ao enfrentamento, que forma organizações sociais, ou que se indigna com sua condição social.

Isso significa também que a dualidade de classes só pode ser analisada historicamente, e em sua realidade, concreta. Ao analisar a formação da classe operária inglesa, Thompson (1987) ressaltou: “a classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se (p.09)”. Afirmando ainda que “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem dos seus” (p.10).

É assim que nascem as organizações sociais no campo brasileiro em finais da década de 1990, a classe trabalhadora expressa nas suas mais diversas formas no campo – quilombola, indígena, assalariado, rendeiro, faxinalense, sitiante, sem-terra, acampado, assentado – sob experiências comuns de opressão e precarização da vida no campo, articulam os seus interesses, e, portanto, a sua identidade, entre si, e que nos momento de mobilização, se unem contra as várias formas de opressão do capital.

Entendemos assim sob a perspectiva de Mészáros (2004), que as classes modernas, não são entidades homogêneas, elas possuem estratificações internas, e formações complexas que refletem o atual processo de desenvolvimento. Mas, apesar desta estratificação não poder ser desconsiderada, se faz necessário uma posição crítica que busque formas que articulem essas estratificações em uma unidade, buscando aderir forças contra o controle do capital. Pois a classe burguesa já assim o faz.

Ou seja, a classe trabalhadora, hoje no campo, ela não é homogênea como a classe operária inglesa do século XXI onde o sujeito operário era a massa que a compunha. Essas estratificações internas do trabalhador rural/camponês, enquanto sujeitos que se auto-

reconhecem com identidades distintas e próprias, se articulam formando uma complexa trama a partir da necessidade de unir forças contra os seus oponentes.

Acrescentamos a esse entendimento as palavras de Antunes (1999) ao afirmar que a “classe-que-vive-do-trabalho”, entendida pelo autor como a classe trabalhadora da atualidade, hoje deve abarcar a totalidade dos trabalhadores produtivos e ainda o conjunto de desempregados e reservas latentes. Porque consideramos que eles não estão excluídos do processo de subordinação ao capital, ao contrário, são incluídos como forma de regulação dos salários, do controle de produção (oferta e procura), entre outros.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado do McDonald's, os trabalhadores hifenizados, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofizadas, os trabalhadores assalariados da economia informal, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão e do desemprego estrutural (ANTUNES, 2009. p. 101-104).

Ampliando ainda a perspectiva de classe de Antunes (1999), e sob um olhar para as relações contraditórias de reprodução do campesinato hoje no campo, Thomaz Júnior (2006) acrescenta:

Assim, não se estaria diante da classificação direta ou subentendida de subproletários ou de classe subordinada à classe operária, mas sim de uma classe ou segmento (a depender da situação), dissociado da complexa trama social que caracteriza a comunidade camponesa, que de forma mais intensa em países como o Brasil, vive a duplicidade de ser camponês e de exercer outras atividades laborativas, bem como em alguns momentos utilizar trabalhadores assalariados, sendo, pois, essa a condição para manter sua realidade/identidade camponês. Por outro lado, a metamorfose, que transforma camponês em agricultor familiar, ou seja, o que era um modo de vida converte-se em profissão, numa forma de trabalho, exclui o campesinato da denominação profissional, e como tal para fugir dessa injuriosa classificação lhe resta a integração ao mercado, completo de preferência, integrados plenamente à subordinação do capital, e à impessoalização do mundo moderno deste (THOMAZ JÚNIOR, 2006, p. 158-159).

O camponês aparece, assim, sujeitado a duas formas de recriação e todas as duas formas passam por dentro da classe trabalhadora, uma que submete o camponês a assumir formas de trabalho assalariadas temporais de forma sazonal, a exemplo disso, como já falamos na introdução, temos o “bóia-fria” do corte da cana, que nada mais é que aquele camponês que possui a sua terra, trabalha com a sua família e possui a produção voltada,

primeiramente, para a família e que em alguns tempos necessita exercer outras funções fora de sua propriedade pra conseguir renda extra, seja porque teve problemas com o plantio ou colheita, seja por necessidades extras que aparecem no interior da família.

Outra forma que esse camponês se encontra dentro da classe trabalhadora rural, essa com um maior grau de subordinação ao capital e com maior redução da autonomia camponesa, é a sua transformação em agricultor familiar. Nessa forma ele é integrado por completo ao mercado, no entanto, enquanto classe ele é acolhido pela classe trabalhadora que concentra os subordinados, por meio da apropriação das suas formas de trabalho ontológico e a sua transformação em trabalho abstrato, ao capital.

Dessa forma, entendemos que, como afirma este autor apesar da morfologia do trabalho ter se alterado profundamente na sociedade contemporânea, não podemos desconsiderar que dois terços da humanidade vivem do flagelo, da precarização, da marginalização, da espoliação, e das mais diversas formas de subordinação ao capital.

A leitura de Thomaz Júnior (2009) aponta que é por meio das pesquisas como esta que conseguiremos mostrar que a resistência e os processos de luta e de confronto não são mais protagonizados pelo movimento operário na contemporaneidade, ou não têm nele seu epicentro. Os sindicatos não são mais como canchas de resistência ou verdadeiras escolas de socialismo e exemplos de construção revolucionária (THOMAZ, 2009).

A esse conjunto de pensamentos, que embasam o nosso entendimento de classe trabalhadora no campo hoje, acrescentamos ainda o entendimento de que esta classe trabalhadora se organiza “desde baixo” das mais diferentes formas – movimentos sociais, redes, associações, cooperativas, sindicatos rurais – em uma luta comum contra o capital. E o que os unifica nas suas mais diversas expressões – faxinalenses, quilombolas, indígenas, trabalhadores rurais, camponeses – é a sua supressão/subordinação/subalternização via capital.

Os sujeitos dessa pesquisa são os trabalhadores e as trabalhadoras que foram excluídos ou postos em reserva, ou ainda inseridos de forma precária, em relações de trabalho que surgiram, principalmente, durante uma fase de desenvolvimento do capital rentista (o qual se inicia a partir da Lei de Terras de 1850, que instituiu a centralidade da acumulação na renda da terra) no Brasil, o qual se deu de forma desigual/contraditório e combinado no campo, e que se agravou em sua fase neoliberal de regulação capitalista. Consequentemente, essas relações de trabalho exigiam um modelo de educação, comprometida com uma formação para esse modelo de desenvolvimento vigente. Consideramos assim que, como lhes foram negados os direitos de um trabalho digno, do

acesso à terra, assim também, lhes foi negado o direito à educação comprometida com suas reais necessidades.

Esse processo de expropriação/precarização/subordinação/subalternização da classe trabalhadora pelo capital no campo historicamente no Brasil se deu de forma contraditória e desigual. No entanto, apesar desse processo ter sido marcado por momentos de forte opressão, formas de controle expressa nas diversas escalas, concomitante a isso, se davam fortes processos de resistências da classe trabalhadora, de autonomização, processos esses que deram à formação espacial do campo brasileiro, expressões múltiplas, que marcaram a questão agrária brasileira, tendo como sujeito fundamental a classe trabalhadora no campo organizada de forma escalar.

Uma dessas múltiplas expressões da classe trabalhadora é a luta por Educação do Campo, a qual é um espaço em construção e em disputa, um dos conflitos centrais que marcam a questão agrária atual. Os sujeitos que demandam essas propostas educativas são os mais diversos, que só o alargamento do entendimento de classe trabalhadora poderia contemplar essa diversidade.

No caso do ProJovem Campo e sua implantação na Paraíba, nem sempre os sujeitos que demandaram a Educação do Campo são os sujeitos atendidos por esse Programa, mas muitas vezes de forma indireta fazem parte dessas organizações que demandam. Esses sujeitos atendidos pelo ProJovem Campo são trabalhadores e trabalhadora rurais, na expressão mais ampla dessa classe.

Na tabela do anexo III, podemos observar de acordo com o tipo de propriedade onde estão localizadas as escolas que se instalaram as turmas do Programa, a diversidade camponesa dessa classe trabalhadora, são quilombolas e assentados de reforma agrária, representados na região do Agreste e da Zona da Mata, são também sitiantes, posseiros e meeiros, fruto da formação do espaço agrário da região da Borborema e do Sertão. Entre outras formas situacionais de ocupação e uso da terra que marcam a diversidade camponesa regional na Paraíba.

Mas além disso, dessa diversidade marcada pelas diferenças da formação do espaço regional na Paraíba, e de acordo com os questionários respondidos pelas coordenadoras de cada polo, esses sujeitos são trabalhadores rurais que assumem outras atividades além do cultivo da terra, são vendedores ambulantes em feiras-livres ou nas ruas, são empregadas domésticas, motoristas, pedreiros, carpinteiros, enfim, assumem o que Antunes (2009) e Thomaz Jr. (2006) chamou de plasticidade do mundo do trabalho, que têm dado formas diferenciadas a formação espacial no campo brasileiro hoje.

Portanto, uma educação para essas áreas deve considerar, a diversidade camponesa, o alargamento da classe trabalhadora rural e a plasticidade do mundo do trabalho no campo hoje, não deixando passar de forma despercebida as relações de trabalho que permeiam a vida desses sujeitos, com vistas a construir ações de autonomia que leve a superação da subordinação à essas formas de trabalho, levando ao reconhecimento do trabalho ontológico como princípio educativo.

4.1.2. Formação territorial no Brasil e a distribuição desigual de terras

*“Na verdade a questão agrária engole a todos e a tudo,
quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem
quer e quem não quer”
(Martins, 1994, p. 12-13)*

Esse descompasso educativo, que é histórico e espacial, é reflexo da formação territorial do Brasil que foi construída de forma desigual e contraditória. Acrescenta Oliveira (2007):

A base teórica para se compreender o campo brasileiro, está na compreensão da lógica do desenvolvimento capitalista moderno, que se faz de forma desigual e contraditória. Ou seja, o desenvolvimento do capitalismo, e a sua conseqüente expansão no campo, se fazem de forma heterogênea, complexa e, portanto plural. Este quadro de referência teórica está, portanto, no oposto daquele que vê a expansão homogênea, total e absoluta do trabalho assalariado no campo com característica fundante do capitalismo moderno (p. 131).

A questão agrária no Brasil é reflexo desse desenvolvimento desigual, contraditório e combinado, de fortes estruturas escalares de controle “desde cima”, é reflexo também das diferentes formas de expropriação do homem e da mulher do campo, assim como também de um modelo de “acumulação via espoliação”, como denominado por Harvey (2010), e que atualiza o processo de acumulação primitivo ou original.

A desvantagem desses pressupostos é que relegam a acumulação baseada na atividade predatória e fraudulenta e na violência a uma “etapa original” tida como não mais relevante ou, como no caso de Luxemburgo, como de alguma forma “exterior” ao capitalismo como sistema fechado. Uma reavaliação geral do papel contínuo e da persistência das práticas predatórias da acumulação “primitiva” ou original no âmbito da longa geografia histórica da acumulação do capital é, por conseguinte, muito necessária (HARVEY, 2010, p.120).

Entretanto, essas práticas predatórias movidas pelo capital não foram suficientes para por um fim ao campesinato e suas formas de vida no Brasil. Houve repressão e

expropriação desses sujeitos, mas também houve resistência e recriação camponesa, a questão agrária brasileira fica marcada também por revoltas camponesas, resistência cotidiana, recriação das formas de vida camponesa e processos de autonomização em construção. Processos esses que também se desenvolvem escalarmente, por meio das estruturas organizativas de suas mobilizações, assim como, da forma escalar de se organizar cotidianamente para resistir nas comunidades.

A concentração de terras na mão de poucos, a desigualdade social ainda mais marcante nas expressões regionais, fruto e constructo da expansão de um capitalismo predatório no campo, também foram peças centrais na questão agrária brasileira.

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da sujeição da renda da terra ao capital (MARTINS, 1981, p. 175).

Em um país onde o capitalismo não surge do interior do feudalismo – como ocorreu em toda a Europa, onde as formas desse modo de produção conviveram com a nova forma, o capitalismo, até dissolver-se por completo – Oliveira (2008) nos alerta:

Um dos travejamentos básicos da estrutura de relações do feudalismo, a posse e a propriedade dos meios de produção pelos produtores diretos, não existiu desde o princípio: ao contrário a escravidão era a forma mais peculiar pela qual se separou produtores e meios de produção, como pressuposto da própria fundação da colônia nos quadros do capitalismo mercantil (p. 151).

Já com o fim da escravidão e a consequente implantação da Lei de Terras de 1850, se instaurou a compra e venda da terra, impedindo assim que os escravos, agora livres, pudessem ter acesso às terras e se submetessem aos senhores por meio de outras formas de escravidão.

O esquema era claro: mediante o trabalho árduo, os trabalhadores livres poderiam acumular e, em consequência, transformar-se em pequenos proprietários de terra. O acesso à terra se daria mediante a oferta compulsória de trabalho ao grande fazendeiro. Com essa mudança, a questão do campesinato é colocada em novos termos. Em primeiro lugar, porque liberta o camponês da grande propriedade, ao mesmo tempo que o subjugava a ela (MARTINS, 1995, p.42-43).

Assim, com a implantação da Lei de Terras também se intensificou e se fortaleceu a concentração de terras no Brasil, e ao concentrar a extração da renda na terra, se consolidava no Brasil um capitalismo de caráter rentista e conservador. Junto a isso, Martins (1995), acrescenta:

Ao mesmo tempo, já com a primeira constituição republicana de 1981, as terras devolutas são transferidas para os Estados e colocadas nas mãos das oligarquias regionais. Cada Estado desenvolverá sua política de concessão de terras, começando aí as transferências maciças de propriedades fundiárias para grandes fazendeiros e grandes empresas de colonização interessadas na especulação imobiliária (p.43).

Com essas mudanças no regime da terra no Brasil, várias foram as formas de exploração do homem no campo. Esses trabalhadores livres e sem posse da terra se submeteram a formas de trabalho semi-feudais, como era o caso dos moradores de condição das grandes fazendas, que sob a condição de produzir na terra de seus patrões, trabalhando dia e noite com toda a sua família, tinham o direito de viver nas terras da fazenda e alimentar sua família. No Nordeste do Brasil esse foi uma das situações a que grande parte do campesinato esteve submetido.

Era frequente nessa região, os senhores-de-engenho por não poderem adquirir escravos devido a seu alto custo, para suprir a necessidade de braços, facilitarem o estabelecimento de moradores em suas terras com a obrigação de trabalhadores para a fazenda. Esses trabalhadores tinham permissão para derrubar trechos de matas, para levantar choupanas de barro ou de palha, fazer pequeno roçado e dar dois ou três dias de trabalho semanal por baixo preço, ou gratuito ao senhor-de-engenho. Surgiu assim aquilo que se chamou de “morador de condição” constituindo grande parcela dos trabalhadores do campo na segunda metade do século passado e até os nossos dias (ANDRADE, 1964, p.93).

Nesse país imenso, as formas de trabalho semi-escravas ou semi-feudais foram diversas, essas relações de trabalho levaram o Brasil a se industrializar e se consagrar como um país regido sob o modo capitalista de produção. No caso mais específico do Nordeste:

Premida pelas tenazes, de um lado, da reiteração dos pressupostos da produção agroexportadora da “região” do café, que se consubstanciava na política econômica de valorização/sustentação dos preços do café, e, de outro, da emergência do “Nordeste” algodoeiro-pecuário, a economia açucareira recriou internamente mecanismos de uma acumulação primitiva, que tomaram a forma do “cambão” e de outros processos de relação de produção pré-capitalistas (OLIVEIRA, 2008, p. 161).

O capital no campo no Nordeste açucareiro-têxtil recriou, no seu interior, formas de trabalho semicompulsórias, o “cambão”⁵⁶, mercados “cativos” de trabalho não-pago caracterizadas pelo “barracão”, em que o trabalhador passou a ser pago em espécie.

Recriou, portanto, formas de defesa anticíclicas não-capitalistas: não ocorria o desemprego, nas crises da economia açucareira, ocorria apenas a volta de parte da população trabalhadora às economias de subsistência,

⁵⁶ O cambão significava “a obrigação que tinha o morador de dar dias de trabalho gratuito; uma mão de obra familiar em que entravam o chefe de família, os filhos, e as mulheres, o irmão, a cunhada, a família toda”. Os agregados eram incorporados ao processo de produção como moradores ou foreiros e também tinham que pagar a condição ou cambão (GORENDER, 2002, p. 24).

a formas quase-naturais. Essas formas de defesa lhe foram extremamente eficazes para não desaparecer, mas cobraram seus direitos na medida em que a impediam de expandir-se (OLIVEIRA, 2008, p. 188-189).

Com regimes de trabalho não capitalista de produção resistindo no campo, onde se fazia possível uma maior extração de mais-valia daqueles trabalhadores rurais, e auxiliando na regulação do sistema. Oferecendo, ainda, ao capital segundo Harvey (2010), territórios não-capitalistas sempre passíveis a serem forçados não só a abrir-se ao comércio (o que poderia ser útil), “mas também a permitir que o capital invista em empreendimentos lucrativos usando força de trabalho e matérias-primas mais baratas, terra de baixo custo e assim por diante” (p. 117). Foi sob essas condições que o Brasil cresceu economicamente.

No caso brasileiro o capitalismo atua desenvolvendo simultaneamente, na direção da implantação do trabalho assalariado no campo em várias culturas e diferentes áreas do país, como ocorre, por exemplo, na cultura da cana-de-açúcar, da laranja, da soja, etc. Mas, por outro lado, este mesmo capital desenvolve de forma articulada e contraditória a produção camponesa (OLIVEIRA, 2007, p. 131).

Porém, concomitante a isso, se precisava manter nas mesmas proporções de alteração da forma da mais-valia o nível de desenvolvimento das forças produtivas, se isso não ocorre o capital não avança, e como explica Oliveira (2008), a divisão regional desigual no Brasil teve papel fundamental nessa compensação de forças:

Se não houver força de trabalho para ser comprada, se não houver capital sob a forma de trabalho morto cristalizado em máquinas, instrumentos e processos para serem postos em produção, os limites de transformação da forma da mais-valia logo aparecerão. São eles os limites do capital enquanto relação social; no caso sob o exame, do planejamento regional para o Nordeste do Brasil, esses limites eram bastante elásticos, sobretudo quando se considera que a região Centro-Sul podia fornecer, como forneceu, os elementos do capital, enquanto o próprio Nordeste podia fornecer, como forneceu, os elementos da força de trabalho (OLIVEIRA, 2008, p. 141).

As grandes lavouras de café em São Paulo, levaram o país a uma rápida industrialização e urbanização, e a valorização do espaço urbano se deu por meio de investimentos dos grandes fazendeiros nesse processo.

O andamento das leis de reprodução do capital e das relações de produção tomava rumos diversos na “região” do café. Rompido o mecanismo de posição da economia agroexportadora, em parte pela própria inviabilidade de sua sustentação em razão da porção do excedentes do produto social, que era apropriado pelo capital financeiro inglês e norte-americano sob a forma de juros da dívida externa, o que impossibilitava a acumulação – e em parte pela quebra da economia internacional capitalista na crise dos anos 1930, emerge a industrialização (OLIVEIRA, 2008, p. 162).

Assim, torna-se moderno morar na cidade, as fazendas passam a ser apenas o local da produção e deixam de ser o local de morada. Todos os investimentos voltam-se para a estrutura das cidades, os equipamentos de saúde, de educação, de financiamentos, são implantados, conseqüentemente, nos espaços urbanos, em detrimentos dos espaços rurais.

A mudança operada nas formas de reprodução do capital que acarretou da mesma maneira mudanças nas leis de repartição do produto social, aumentando a fração do excedente que se acumulava internamente, e as mudanças nas relações de produção, com a explosiva emergência do proletariado urbano. Surge a diferenciação das formas do capital: tanto se expande e consolida o capital industrial quanto emerge o capital financeiro, e a intervenção do Estado na economia assume outro caráter, prejudicando a forma de reprodução da economia agroexportadora (OLIVEIRA, 2008, p. 162).

No caso do campo no Nordeste, a dominação da circulação internacional de mercadorias encontra terreno propício nesse espaço, emergindo assim, uma estrutura fundiária típica do latifúndio, como explicita Oliveira (2008):

O fundo de acumulação é dado pelas culturas de subsistência do morador, do meeiro, do posseiro, que viabilizam, por esse mecanismo, um baixo custo de reprodução da força de trabalho e, portanto, um baixo valor que é apropriado à escala de circulação internacional de mercadorias, sob a égide das potências imperialistas (p. 168).

As relações de apropriação da circulação internacional do Nordeste algodoeiro-pecuário funcionava, segundo Oliveira (2008), como um “abc” que começava pelas siglas Sanbra e Clalyton, duas grandes empresas americanas que comandavam esse controle a nível internacional. (OLIVEIRA, 2008).

O fazendeiro apropria parte desse valor, tanto sob a forma de sobre produto, resultado da partilha do algodão entre ele e o meeiro, quanto sob a forma de sobretrabalho no “cambão”, uma forma muito similar à clássica corveia da economia camponesa europeia; sob as duas formas oculta-se a terceira, a renda da terra que raramente é explícita. O proprietário quase nunca exige um pagamento do meeiro pela utilização da terra. O fazendeiro, em sua ideologia “dá” a terra de graça para seus moradores. Aparece agora o algodão nos vastos espaços do sertão nordestino, onde a pecuária extensiva reinara soberana durante séculos, e vai se combinar com a própria pecuária e com as “culturas de subsistência” na estrutura peculiar, típica do latifúndio-minifúndio (OLIVEIRA, 2008, p. 169).

Porém, esse processo desigual e excludente tem gerado, não só no Nordeste, mas em todo o Brasil, maior concentração da propriedade e da renda, assim como a concentração dos demais direitos de reprodução da vida: educação, saúde, cidadania, entre outros (OLIVEIRA, 2001). As políticas públicas que viriam para amenizar essas

desigualdades, são reduzidas a um papel de um estado mínimo que não conseguem redistribuir o acesso a esses direitos e por vezes tem precarizado ainda mais esses direitos.

No que concerne à educação, sob uma lógica territorial do poder, não se fazia interessante para os donos das fazendas que aqueles trabalhadores rurais tivessem alguma forma de acesso a ela, sabendo-se pois que a mesma poderia dar a esses trabalhadores, a tomada de consciência da sua condição de explorado, como também, os oferecia oportunidades de outras formas de trabalho que não aquela à que estava submetido.

Assim, para manter esses trabalhadores sob controle de uma ordem territorial de exploração e uso da terra, que mantinha o Brasil como um Estado forte, diante do seu controle de terras e da produção agrícola nacional, as escolas foram construídas distantes do acesso das famílias trabalhadoras rurais, que viviam e trabalhavam no campo. Sendo assim, quando estas escolas existiam estavam localizadas dentro das grandes fazendas e possuíam apenas a primeira fase do ensino fundamental, para a obtenção de uma alfabetização bem básica para saber ler e escrever, sendo assim, excluídos, ou incluídos de forma precária, no processo educativo das escolas formais por muitas décadas. Representavam, dessa forma, um controle territorial marcado por um poder político, que no caso do Brasil, e mais especificamente no Nordeste, estava representado no *coronelismo*⁵⁷, e por seus representantes políticos, que Harvey (2004) chamou de “homens de Estado”.

As décadas de 1950 a 1980 foram marcadas por uma crescente industrialização do Brasil, e um processo de ampliação da urbanização diretamente atrelado a ele. Isso gera no plano das relações sociais uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores. Por outro lado, há também outro fenômeno importante a considerar presente nesse processo, que é a mudança do perfil econômico e cultural da população do campo,.

A extraordinária migração campo-cidade, combinada à hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos pesquisadores e formuladores de políticas, como Abramovay (1999) ou Silva (1997), a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. Dessa forma a única possibilidade do trabalhador rural seria inserir-se no modelo de mercado dominado pela agricultura capitalista (OLIVEIRA, 2010).

Essa base material de sustentação do edifício social no campo impõe aos camponeses o impasse de classe: negar o modo camponês/familiar de reprodução social, e adotar a racionalidade capitalista, podendo se transformar em agricultores familiares em escala empresarial, ou se

⁵⁷ O Coronelismo foi um sistema de poder político que vigorou na época da chamada República Velha (1889-1930), caracterizado pelo poder centralizado nas mãos de um senhor local, geralmente um grande proprietário, latifundiário, um fazendeiro ou um senhor de engenho próspero. Este marcou a vida política e eleitoral do Brasil de então. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 05)

proletarizarem. É sob as determinações desses referenciais que contingentes expressivos de camponeses, organizações sindicais, movimentos sociais populares no campo e intelectuais, defendem e multiplicam os valores da concepção burguesa de mundo. Claro está que esses são os horizontes válidos para toda a sociedade, não se restringindo a este ou aquele setor, tampouco aos trabalhadores envolvidos (THOMAZ JÚNIOR, 2006, p. 137).

Com o processo de modernização e da implantação do modelo de desenvolvimento do capital internacional no campo, agora regido sob uma lógica que se aproxima mais de uma lógica de poder do capital do que de uma lógica territorial, e visando a entrada do país em um ranking da economia mundial, se fazia necessário a maquinização no campo e o incentivo de formas de produção que necessitavam de conhecimentos técnicos dos trabalhadores rurais, e o desenvolvimento de técnicas que fossem capazes de romper com as formas de produção camponesa, consideradas arcaicas. Iniciou-se, assim, uma busca incessante de cursos de educação para o campo, que visaram apenas essa formação técnica dos trabalhadores, e que de forma nenhuma teve intenção de ser uma formação crítica, libertária ou emancipatória. Muito pelo contrário, era papel do Estado redefinir o papel das superestruturas, como a educação:

Por exemplo, no que diz respeito à educação, a redefinição que se propõe, muitas vezes rotulada como “democratização”, era sem dúvida o abandono da concepção elitista de educação e sua substituição por uma pedagogia para o desenvolvimento, isto, é voltada para dar maior eficácia aos quadros dirigentes, nos níveis intermediários, à condução dos negócios econômicos (OLIVEIRA, 2008, p. 246).

Fazia-se apenas necessário, para a implantação das técnicas agrícolas avançadas e o comando das máquinas, saber ler e escrever, pois como afirma Queiroz (2009):

A partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930) conforme Ricci (1999, p. 1) a educação ganhou contornos nacionais, exercendo um importante “[...] papel civilizatório e urbanizador [...]”. Desde então, por décadas, os currículos escolares seguem vertentes teórico-metodológicas como a escolanovista e a tecnicista, cujo objetivo primordial seria ajustar o individual ao social de forma compatível com o processo de industrialização em curso em nosso país (p.05).

Assim, percebemos que o processo histórico de construção do território brasileiro se reflete na secundarização da educação voltada para o espaço rural. Também é evidente que a educação para o campo sempre esteve subjugada aos ditames do capital e do seu avanço no campo. Porém, é preciso ficar claro que os trabalhadores rurais, ao longo de décadas, estiveram e estão organizados, seja por meio de ligas camponesas, de sindicatos rurais, movimentos sociais, entidades da Igreja Católica. O caso do Nordeste é

emblemático na luta pela terra, principalmente por meio de movimentos como as Ligas Camponesas, e ações específicas da Igreja Católica, expressões essas, presentes desde as décadas de 1940-50.

As forças populares no Nordeste evidentemente ainda não tinham conquistado as alavancas do poder econômico, mas caminhavam no sentido do controle político, e mais, o que é muito importante, estavam impondo sua hegemonia cultural, se assim quisermos chamar, ou sua hegemonia ideológica, no nível das instituições de superestrutura. É no Nordeste que surgiram os chamados “movimentos de educação de base”, primeiro baseados na ação da Igreja Católica, cuja raiz consistia no abandono dos conceitos tradicionais de educação formal e na tentativa de rejeitar a escola como uma instituição que reproduz as estruturas formais de dominação; é no Nordeste, que uma instituição como a Igreja Católica, começa a tomar posição aberta pela reforma agrária, quando no Centro-Sul, a voz isolada de um Cardeal Carmelo Mota submergia em meio à maré comandada pelos Dons Sigauds da vida (OLIVEIRA, 2008, p. 245).

É por meio dessas mobilizações no campo, que se inicia, também no Nordeste, o processo de construção de uma educação para o meio rural com base em uma Educação Popular. A educação é vista sob essa base como uma forma de libertação dos trabalhadores rurais e das condições de vida a que estavam submetidos no campo.

É no Nordeste que vai emergir o chamado processo de educação, orientado teoricamente por Paulo Freire, cuja raiz residia na conscientização, isto é, na inversão do processo tradicional do aprendizado começa pelo conhecimento para terminar – se acaso chegar lá – à consciência das situações sociais. É no Nordeste que o Movimento da Cultura Popular do governo de Miguel Arraes, desde a prefeitura do Recife, não apenas põe em prática o método de Paulo Freire, mas começa a valorizar os elementos da cultura popular para, à partir deles, desmistificar os processos de dominação e exploração (OLIVEIRA, 2008, p. 245).

As mobilizações no campo cresciam, as estratégias de dominação da classe trabalhadora e o freamento de suas mobilizações aconteciam paralelamente a elas. A expansão do capitalismo no campo era veiculada de várias formas, até chegar ao trabalhador rural, com o objetivo da ampliação de sua subordinação e a exterminação de práticas contra-hegemônicas:

Para o produtor rural familiar, assim como para a grande parte da população brasileira, as informações que davam conta desse processo de expansão do capitalismo no campo, acentuado a partir de meados da década de 60 no Brasil, foram veiculadas pelos grandes meios de comunicação de massa, pelo advento de diversos programas governamentais de modernização e de desenvolvimento rural, pelo corpo a corpo da assistência técnica rural e pelo acesso massivo dos produtores rurais ao crédito rural, simultaneamente com as ações concretas das grandes empresas capitalistas nacionais e estrangeiras, das políticas públicas a elas favoráveis e dos programas governamentais que foram

convertendo a agricultura num setor de simples oferta de matérias-primas a partir dos interesses industriais (CARVALHO, 2009, p. 02).

A “revolução verde” é emblemática nesse modelo de desenvolvimento rural, implantada em todo o mundo após a Segunda Guerra Mundial, tal modelo visava principalmente a eficiência econômica e a competitividade, era o momento onde o controle territorial de poder foi considerado um meio necessário da acumulação do capital, ou seja, ela se reproduz junto à lógica de poder do capital.

O aumento da “eficiência” justificou-se pela necessidade de se produzir mais para combater a fome nos países devastados pela guerra e no chamado Terceiro Mundo. Assim, a mecanização e industrialização do campo viraram símbolos de “desenvolvimento”. A produção tinha que ser barata, rápida e em grande quantidade para competir no mercado e gerar lucros. Ainda segundo Carvalho (2012) tal modelo no campo:

No entanto, no contexto contemporâneo brasileiro, desde a modernização conservadora da agricultura iniciada pela ofensiva dos capitais oligopolistas transnacionais sob a denominação de ‘revolução verde’ nas décadas de 1950-1960, e reeditada em níveis mais avançados de tecnologias capital-intensivas e de artificialização da agricultura a partir da década de 1990, a ideologia dominante a favor da grande exploração capitalista na agricultura, vulgarmente denominada de agronegócio, levou de arrasto as concepções de mundo da maior parte dos movimentos e organizações sociais e sindicais populares no campo de defesa dos interesses corporativos dos camponeses, no sentido de aceitarem, parcial ou integralmente, essa lógica dominante (CARVALHO, 2012, p.10).

Segundo Oliveira (2007), o monocultivo de exportação até então chamado de *agrobusiness*, na língua portuguesa ganha a expressão de agronegócio. Como sempre nos lembra Porto-Gonçalves de diferenciar a agri-cultura do agro-negócio. Ou por outras palavras, tratava-se de distinguir entre a atividade econômica milenar de produção dos alimentos necessários e fundamentais à existência da humanidade, e, a atividade econômica da produção de *commodities* (mercadorias) para o mercado mundial. Definia-se assim, na prática da produção econômica, uma distinção importante entre a agricultura tipicamente capitalista e a agricultura camponesa.

Outro pressuposto teórico importante a ser ressaltado inicialmente, refere-se ao caráter rentista do capitalismo no Brasil. Isto quer dizer que, no Brasil, o desenvolvimento do modo capitalista de produção se faz principalmente pela fusão, em uma mesma pessoa, do capitalista e do proprietário de terra. Este processo, que teve sua origem na escravidão, vem sendo cada vez mais consolidado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei da Terra e o final da escravidão. Mas, foi na segunda metade do século XX que esta fusão se ampliou significativamente. Após a deposição, pelo Golpe

Militar de 64, de João Goulart, os militares procuraram re-soldar esta aliança política, particularmente porque durante o curto governo João Goulart ocorreram cisões nas votações do Congresso Nacional em aspectos relativos à questão agrária, principalmente quando uma parte dos congressistas votaram a legislação sobre a Reforma Agrária (OLIVEIRA, 2001).

Esse modelo de desenvolvimento rural contava com a mão do Estado, que não só regulava, mas que também, por meio de políticas e programas, incentivava o crescimento desse modelo, tudo se justificava sob uma lógica do poder capitalista, portanto, sob a lógica de acumulação de capital:

As propostas governamentais de modernização e de desenvolvimento rurais, desde meados da década de 60 do século passado, omitiam que as suas políticas públicas e os seus programas de ação estavam voltados para os interesses de reprodução ampliada do capital. A teoria da modernização, de inspiração weberiana, surgiu em um momento de expansão capitalista que não mais favorecia uma política colonialista. A difusão do desenvolvimento foi o meio de promover o capitalismo (CARVALHO, 2009, p. 03).

A agricultura no Brasil parece, assim, se transformar na simples oferta de matérias-primas, deixando de ser uma forma de vida. No entanto, esse não é um processo tão direto. Karl Marx, e as teorias da época, puderam prever a tendência natural da agricultura a se transformar em indústria, mas não pôde prever a capacidade de resistência camponesa no campo brasileiro, como já nos alertou Carvalho (2009):

Essa conversão já havia sido prevista por Karl Marx quando afirmava a tendência da agricultura de se transformar num setor da indústria, processo esse que foi denominado por Silva, já na década de 90 do século passado, de industrialização da agricultura. O que não havia sido suposto, então, é a hipótese da construção política e ideológica do campesinato como classe social capaz de enfrentar como resistência social e com perspectiva de superação do modelo dominante na agricultura, com o apoio das classes populares urbanas, essa onda social e ambientalmente predatória de homogeneização capitalista no campo (CARVALHO, 2009, p. 02).

As formas de resistência se mantiveram, o campesinato se recria e se expressa, principalmente, a partir da década de 1980, por meio dos movimentos sociais de luta pela terra, os quais se fortaleceram, se especializaram e se territorializaram a partir da década de 1990. Mesmo assim, segundo Fernandes (1999):

O Brasil ainda não conheceu a reforma agrária. Por esse motivo, conhecemos uma das mais intensas lutas pela terra do mundo. Nas últimas duas décadas, diversos movimentos sociais e principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, conquistaram mais de 7 milhões de hectares, assentando aproximadamente 160 mil famílias. Também, nas últimas décadas, construiu-se uma percepção de

que a migração rural - urbana era uma via de mão única. A maioria dos sem-terra beneficiados pelos projetos de assentamentos morava na cidade e parte trabalhava na cidade. A perspectiva da vida no campo, com toda infra-estrutura necessária para o bem estar é uma condição que os trabalhadores na luta pela terra, estão criando (FERNANDES, 1999).

Surgiram em todo o Brasil a articulação de mobilizações em torno da discussão da Reforma Agrária e a Educação do Campo atrelada a ela, e a representatividade de movimentos sociais como o MST e a CPT foram fundamentais nesse processo em construção.

Assim, como a música de Raul Seixas, “E anos 80” e seu verso certo: “E anos 80, a charrete que perdeu o condutor” mostrou simbolicamente, ocorreram muitas derrotas/vitórias na luta pela reforma agrária no país. O Brasil dos militares não fez a reforma agrária do Estatuto da terra, mas a sociedade civil ganhou o MST que reforçou a luta que a CPT já fazia desde a década de 70. Ganhou-se o I PNRA, no governo Sarney, mas o Brasil perdeu Marcos Freire, ministro da Reforma Agrária. Veio a Constituição “cidadã” de 1988, mas, a reforma agrária perdeu a possibilidade histórica de desapropriar terras produtivas concedida pelo Estatuto da Terra de 1964 (OLIVEIRA A., 2006, p. 2).

No entanto, é na entrada do século XXI que a classe trabalhadora, seja no campo, seja na cidade, sofre uma expressiva alteração na estrutura de classes, fruto da reestruturação produtiva do capital, a qual se expressa em rearranjos da ordem metabólica do capital, que nesse momento se utilizou de combinados de taylorismo/fordismo para o toyotismo, que impactaram diretamente na diminuição do operariado industrial tradicional. Assim como também na expropriação de milhões de camponeses, no aumento crescente da legião de desempregados, na profunda redefinição do mercado de trabalho (THOMAZ, 2006).

Sem nos prendermos aos aspectos especificamente produtivos, os efeitos dessa nova sistemática de organização do trabalho, fundada no toyotismo, produzem impactos de toda ordem para os trabalhadores, para a classe trabalhadora e para a sociedade em geral. Uma dessas faces se expressa na degradação do mercado de trabalho, no Brasil, em função da adoção das políticas de adequação da produção à demanda, e aos esquemas que redefinem as expectativas de produtividade e as estratégias de competitividade das empresas. (THOMAZ, 2006, p. 137).

Mas é também, na entrada desse século, que as lutas se ampliam e ganham dimensões ainda maiores. A luta pela Reforma Agrária se transforma em uma luta para além da conquista da terra, por Justiça Social, Soberania Alimentar, Políticas Públicas, e pela negação à submissão do trabalhador aos ditames do capital.

Assim, a extensão e a complexidade da informalidade, do desemprego (desempregados), dos camponeses, muito mais do que seus significados teóricos, históricos, geográficos e políticos, ocupa lugar de destaque, no

ambiente do conflito de classes, e repõe em questão a luta pelo território. Por sua vez, expressa conteúdos anticapital, por exemplo, nos enfrentamentos em torno da reforma agrária, pela moradia e de lutas que se somam a essa, tais como soberania alimentar e energética, contra o latifúndio, os transgênicos, as monoculturas, os monopólios etc (THOMAZ JÚNIOR, 2009, p. 08).

Nesse alargamento da complexidade da trama social dos trabalhadores no século XXI, os camponeses se recriam e resistem das mais diferentes formas, e a Educação do Campo tem se mostrado como uma dessas formas de resistência, e com fortes possibilidades para a construção de autonomia dos sujeitos “desde baixo”. Já os expropriados de suas terras buscam alternativas como o assalariamento temporário, entre outras condições de trabalho precarizadas, os colocando em uma condição de marginalidade que apenas os permite ver a inserção no mercado e a consequente submissão á formas expropriadoras do seu modo de vida, como a única alternativa de sobrevivência.

Com efeito, isso tudo ganha em intensidade nos últimos anos, especialmente devido à inexistência de políticas públicas de reforma agrária e projetos do Estado e dos governos que não privilegiam alternativas de interesse dos trabalhadores, porém consolidam o projeto de sociedade fundado nas grandes empresas, na concentração fundiária e na marginalização social de milhões de famílias camponesas, e de trabalhadores que se veem constantemente ameaçados, em conformidade com os interesses do capital e do Estado. Não bastassem as consequências de a concentração fundiária estar diretamente filiada aos interesses dos proprietários de terra, categoria que contém em seu interior grandes grupos capitalistas (financeiros, industriais, agroindustriais etc.) e latifundiários, que reavivam o expediente da especulação imobiliária e têm na propriedade da terra objetivo central do patrimonialismo (THOMAZ JÚNIOR, 2009, p. 76).

E não só a inexistência de políticas públicas é a marca desse processo, assim como a existência de políticas públicas ineficientes ou que se apresentam como formas apropriadas do capital das demandas da classe trabalhadora. No âmbito da educação em áreas rurais o Projovem Campo, no caso da Paraíba, tem se mostrado como uma dessas políticas, por meio de elementos já levantados no capítulo II dessa pesquisa, que não só são ineficientes, mas que ainda se apropriam de conceitos que nasce junto à classe trabalhadora e os esvaziam de sua capacidade mobilizadora e de gerar conflitos.

Como vemos a questão agrária no Brasil toma formas diferenciadas ao longo do desenvolvimento do capitalismo, principalmente quando começa a imperar uma lógica de poder do capital. Porém, em nenhum tempo histórico ela foi resolvida. No centro das problemáticas no âmbito da questão agrária está a concentração de terras, que apesar de receber nomes diferenciados (latifúndios, *commodities*) representam a mesma

processualidade, e ainda são regidas sob a lógica territorial de poder, mesmo que na maioria das vezes ela sirva à lógica de poder do capital. A propriedade privada está no centro dos conflitos no campo, e a “acumulação via espoliação” ainda é o carro-chefe até os dias de hoje.

Como a questão agrária é insolúvel, ela tem movimentos diferenciados. Os movimentos de destruição e recriação dos camponeses por meio da expropriação, arrendamento e ou ocupação da terra, são maiores ou menores de acordo com a conjuntura política e econômica. Nessa conjuntura o campesinato ocupa mais ou menos terra, para recriar-se e se ressocializar. E dessa forma a questão estrutural permanece. A contradição e o paradoxo devem ser tratados no campo político de acordo com a essência da questão agrária, que explicita a luta de classes, construindo territórios diferentes em distintos modelos de desenvolvimento (FERNANDES, 2004).

Nesse modelo de desenvolvimento, os conflitos territoriais vão além da concentração de terras, outras ofensivas pelo direito à vida se acirram diante da forte ofensiva do modelo de desenvolvimento vigente, as investidas do capital estrangeiro ao se apropriar de bens da natureza as transformando em mercadoria, marca a questão agrária atual no Brasil, deixando suas marcas nos diversos territórios camponeses:

Com a crise internacional do capitalismo, especialmente a partir de 2008, percebeu-se uma ofensiva de entrada de capitais estrangeiros, do capital financeiro e fictício, que migrou do hemisfério norte para o hemisfério sul, aplicando e se apropriando de bens da natureza, como terras, água, hidrelétricas, fontes de energia, minérios, usinas de etanol e da produção de commodities (FONEC, 2012).

Essa expressividade ocorre de forma tão avassaladora que não só as terras são distribuídas de forma desigual, mas o direito à todos os sentidos da reprodução da vida, agora em uma escala ampliada, além da saúde, educação e cidadania, a luta pelo acesso à água, às fontes de energia, à floresta, são bandeiras de luta da classe trabalhadora no campo. Acirram também os conflitos territoriais ao expropriar esses sujeitos de suas terras de direito, não mais pela terra em si, mas pelo interesse direto da transformação dessa natureza em mercadoria para o capital.

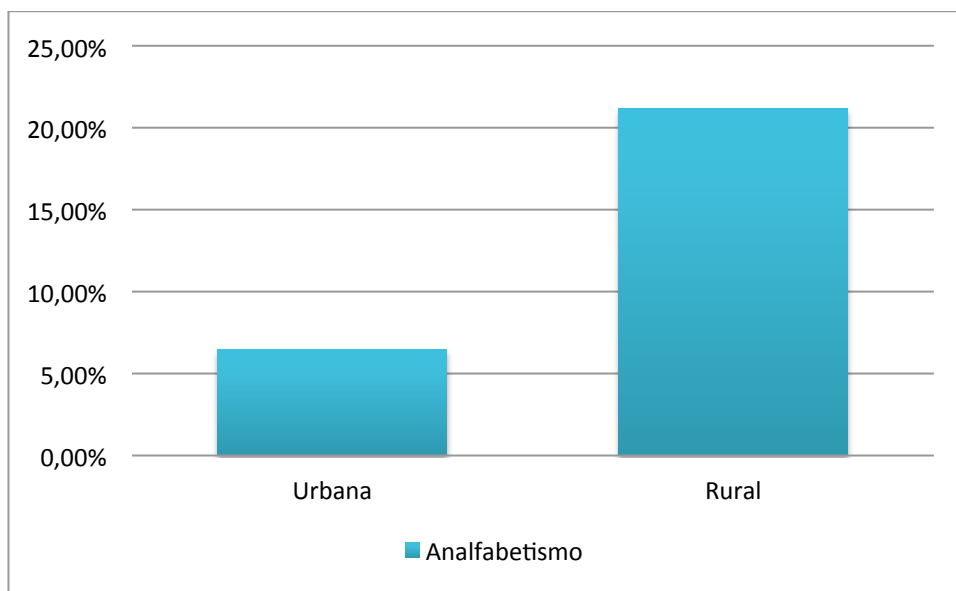
Desta forma, todas essas influências do capital no campo, e a sua própria recriação diante das crises, atingem diretamente outros setores sociais que não só o acesso à terra, o acesso à educação é um desses âmbitos de reprodução da vida, que é negado com interesses muito claros de reinvenção do próprio capital. Algumas dessas tramas podem ser reveladas com estudos e pesquisas analíticas nesse âmbito, o nosso intento, é também contribuir com essas pesquisas.

4.1.3. Distribuição desigual e combinada da educação no campo brasileiro

Por muitos anos, a educação e o ensino de qualidade no espaço agrário foi omitida pelos poderes públicos no Brasil. Com a análise de várias pesquisas realizadas no âmbito da educação no Brasil, e junto aos dados apresentados pelas pesquisas desenvolvidas pelo IBGE no PNAD – 2011, constatamos que comunidades rurais, em especial as inseridas no contexto da luta pela terra assentadas em projetos de Reforma Agrária, aos olhos do Estado, estão à margem de uma educação completa e de qualidade.

As taxas de analfabetismo⁵⁸ no campo demonstram essa realidade da educação para áreas rurais no Brasil via Estado. No Brasil, segundo dados do PNAD-2011, a taxa de analfabetismo no campo em 2011 é de 21,20%, bem superior à taxa de analfabetismo da população urbana para o mesmo ano, que é 6,5%, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 09: Taxa de da População de 15 anos ou mais no Brasil, segundo a situação de domicílio, IBGE, 2011.



Fonte: Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012.

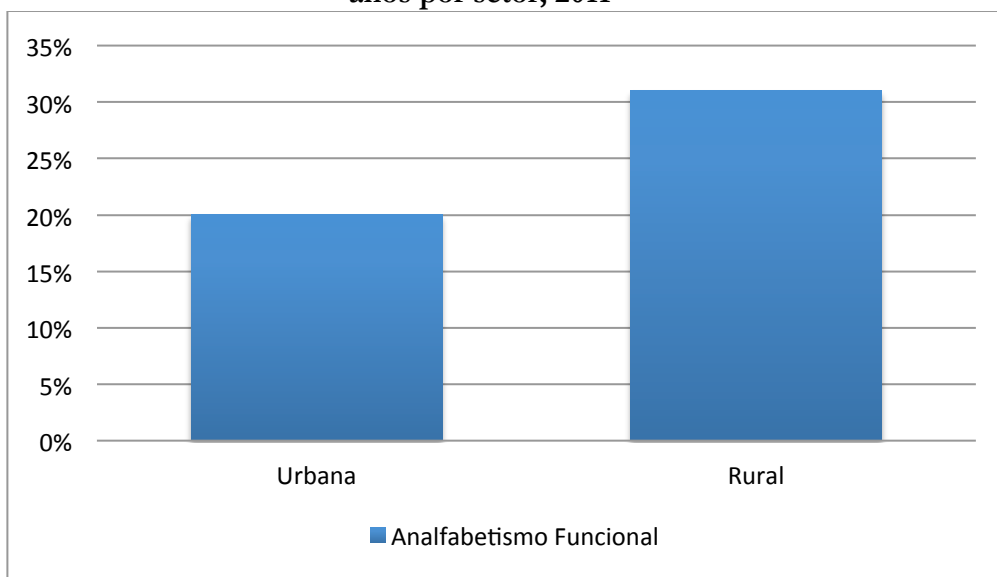
Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2013

As desigualdades sociais e regionais no Brasil, em relação ao analfabetismo de jovens e adultos, no campo ou na cidade, revelam o desenvolvimento desigual do seu espaço. Quando falamos de analfabetismo funcional⁵⁹ os índices são ainda mais alarmante.

⁵⁸ O Inep considera o analfabetismo a partir da contagem de jovens e adultos (de 15 anos de idade ou mais) que não sabem escrever seu próprio nome.

⁵⁹ Para o Inaf, Indicador de Alfabetismo Funcional, o analfabetismo funcional ou rudimentar “corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento

Gráfico 10: Níveis de analfabetismo funcional da população entre 15 e 64 anos por setor, 2011



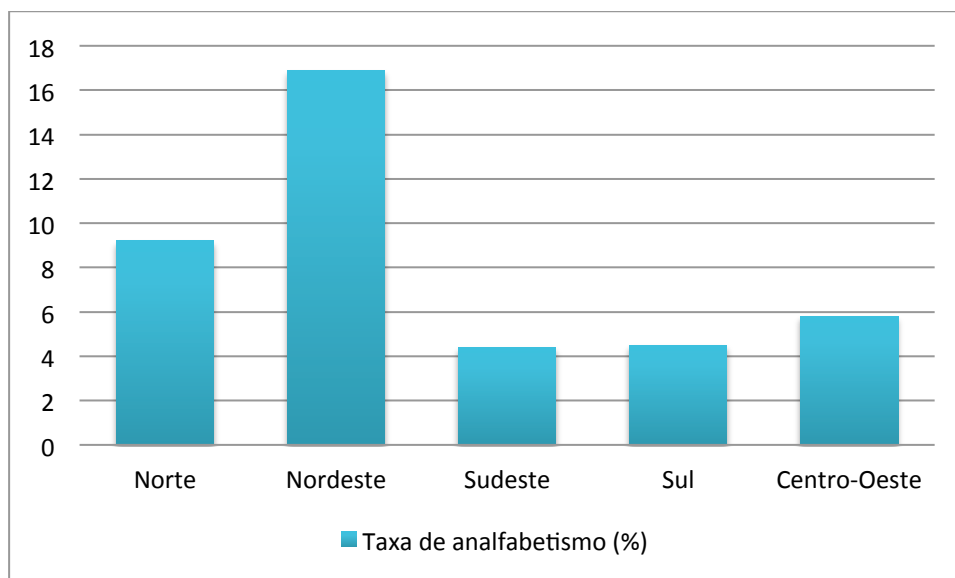
Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011
Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2013.

Temos que 31% da população que vive no campo são analfabetos funcionais, além daqueles já 21,2% de analfabetos. Isso dá um total de 53% da população rural no Brasil. Ou seja, mais da metade da população de 15 anos ou mais que vive no campo hoje no Brasil, não tiveram acesso à educação básica, ou tiveram de forma muito precária, um dos direitos fundamentais de reprodução da vida, assegurado pela Constituição Nacional, e assumida pelo Estado desde a Carta Magna de 1988:

Mas foi com a Carta Magna de 1988 que finalmente, estruturou a educação como um direito fundamental, ou melhor, como um direito públicos objetivo, nos termos do artigo 205, combinado com o artigo 208, parágrafo 1º ao estabelecer que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (DELEVATTI, 2006, p.09).

Sabe-se ainda que é intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do/no campo, e a ausência do direito à educação no território rural. Desta forma, segundo o PNAD (2011), as regiões de maior desigualdade social no Brasil são as que apresentam os piores indicadores de analfabetismo, como mostra a Tabela 05.

Gráfico 11: Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais, segundo as grandes Unidades Geográficas – 2011



Fonte: IBGE, PNAD, 2011.

Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2011.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O estudo realizado em 2011 aponta que 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabem ler nem escrever. Destes, 6,8 milhões estão na região Nordeste, que segundo o Gráfico acima se apresenta como uma taxa de analfabetismo de 16,9%, quase o dobro da média nacional, que é de 8,6%.

Esses resultados se agravam quando comparamos as taxas de analfabetismo no campo em relação à cidade. Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, na área urbana, do Nordeste, no período entre 2000 e 2010, o índice de pessoas de 15 anos ou mais, que não sabem ler e escrever, caiu de 10,2% para 7,3%. Mas na área rural ainda é de 23,2% (antes era 29,8%).

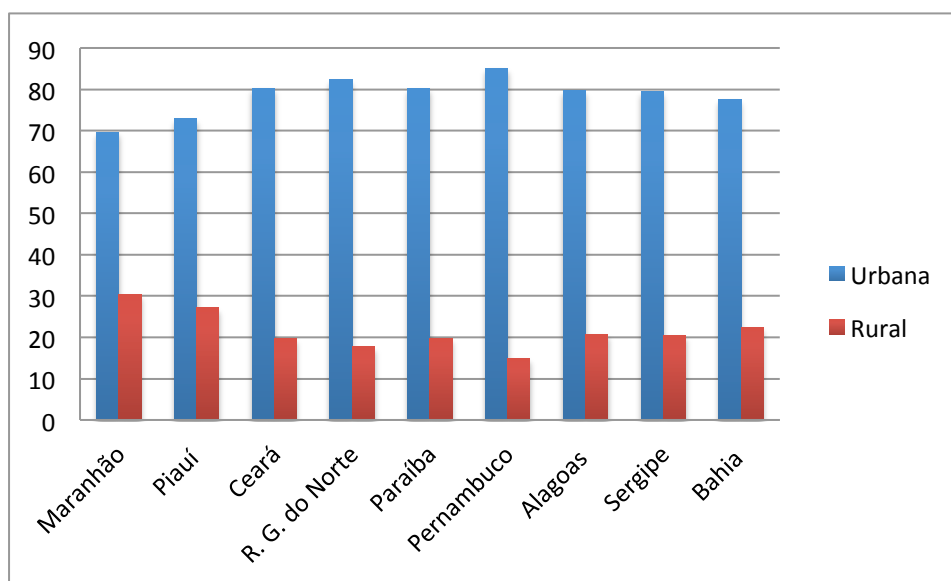
Soma-se a isso a problemática levantada por Molina et al. (2009) referente ao tratamento de dados da população analfabeta, que ainda reside nos diferentes critérios utilizados para delimitar o rural e o urbano no Brasil. Ao considerar apenas critérios oficiais estabelecidos, a população rural refere-se a um universo de 31,4 milhões de pessoas, o que corresponderia a 16,5% da população. Se esse é um número menor do que a população rural realmente existente no campo, ou seja, se partirmos de uma delimitação conceitual do espaço rural mais ampla, teríamos um maior número de população no campo, o que

interferiria, assim, em resultados mais reais do número de pessoas que residem no rural que são analfabetas, os quais podem ser ainda maiores.

Sabemos, pois, que esta porcentagem se apresenta como um número bastante reduzido para a realidade das famílias brasileiras. É importante ressaltar que existe no Brasil um número considerável de cidades com características especificamente rurais; seria errôneo considerar que 81,2% da população brasileira é urbana. Isso dificulta a elaboração de políticas públicas voltadas para a classe de trabalhadores rurais que é muito maior do que retratam os dados (MOLINA et al., 2009).

O baixo número de pessoas alfabetizadas divulgadas pelo Censo Demográfico do IBGE-2010, no Nordeste por Estado, revelam também o baixo número de população da área rural com 15 anos ou mais que passou por um processo de alfabetização.

Gráfico 12 – Número da População alfabetizada com 15 anos ou mais no Nordeste, segundo as grandes Unidades da Federação – 2010



Fonte: Censo Demográfico, 2010.

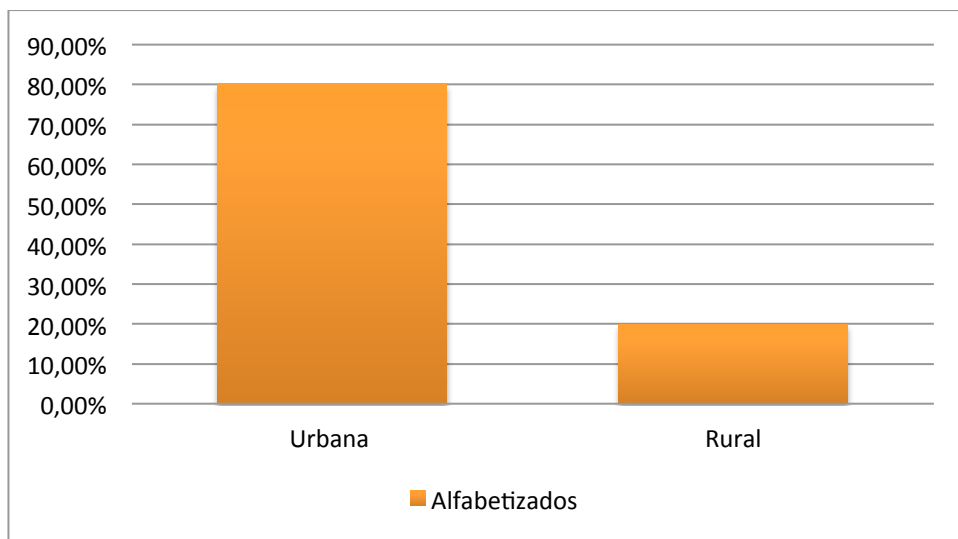
Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2013.

A Paraíba se destaca como o quarto estado do Nordeste com pior índice de população rural alfabetizada. Quando comparada com os índices de população alfabetizada no urbano, também podemos perceber o processo de distribuição desigual da educação em áreas rurais em relação às áreas urbanas.

Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010, 24,6% da população da Paraíba é considerada como população rural. Desse total, apenas 19,81% dos jovens e

adultos com mais de 15 anos de idade que vivem no campo são alfabetizadas, enquanto que o total de alfabetizados no espaço urbano da mesma faixa etária é bem superior. 80,19%. como mostra o Gráfico 05.

Gráfico 13: População com 15 anos de idade ou mais alfabetizadas na Paraíba – 2010



Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.
Org.: Mara Edilara B. de Oliveira, 2013.

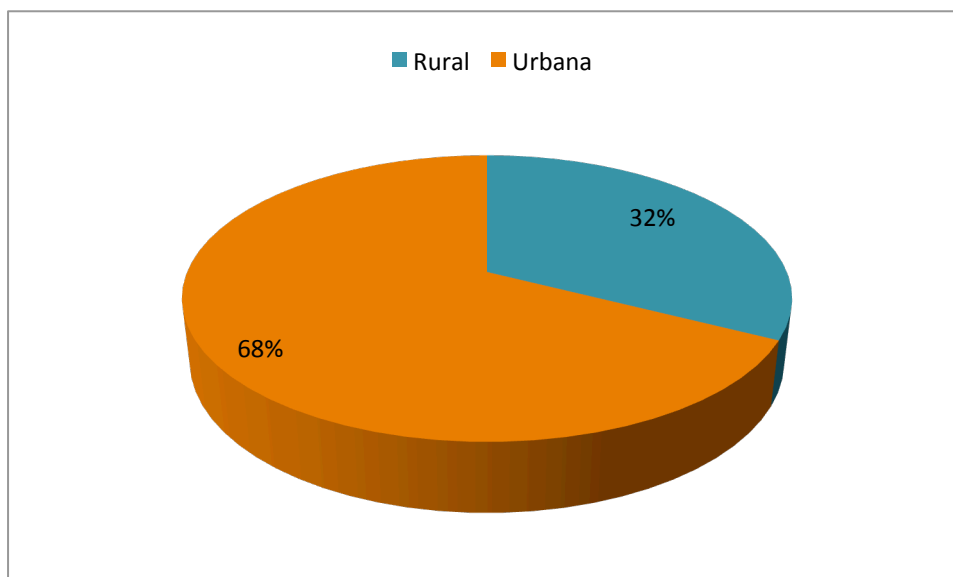
Porém, esses dados ainda pouco revelam sobre os problemas da distribuição da educação em áreas rurais no Brasil, e mais especificamente na Paraíba. Pois, como tentativa de reverter esse quadro tão amplo de analfabetismo, as crianças se deslocam até as cidades ou até escolas de outras comunidades mais distantes. Ou seja, quando há redução dessas taxas de analfabetismo no campo, essa redução não se dá pela construção de escolas nesses espaços, ou pela construção de políticas públicas voltadas para essa demanda, mas sim com o deslocamento dessa população para ir estudar nas cidades, em sua maioria sem nenhum suporte do Estado para isso.

Na Paraíba essa é uma realidade para um grande número de crianças, problema esse que vai estar ligado diretamente com o número de escolas e de ofertas de vagas nas escolas localizadas no espaço rural do estado. Podemos observar isso mais claramente diante dos dados de número de matriculados em escolas urbanas e rurais no estado. Comparando a população rural em idade escolar, com a população rural em idade escolar matriculada em escolas urbanas e rurais.

Segundo o último Censo Escolar divulgado pelo INEP – 2012, dos 88.357 alunos matriculados no estado da Paraíba em escolas municipais, 28.706 destes alunos foram

matriculados em escolas rurais e 59.651 estão matriculados em escolas localizadas em áreas consideradas urbanas. Em porcentagem podemos observar esse número no gráfico abaixo.

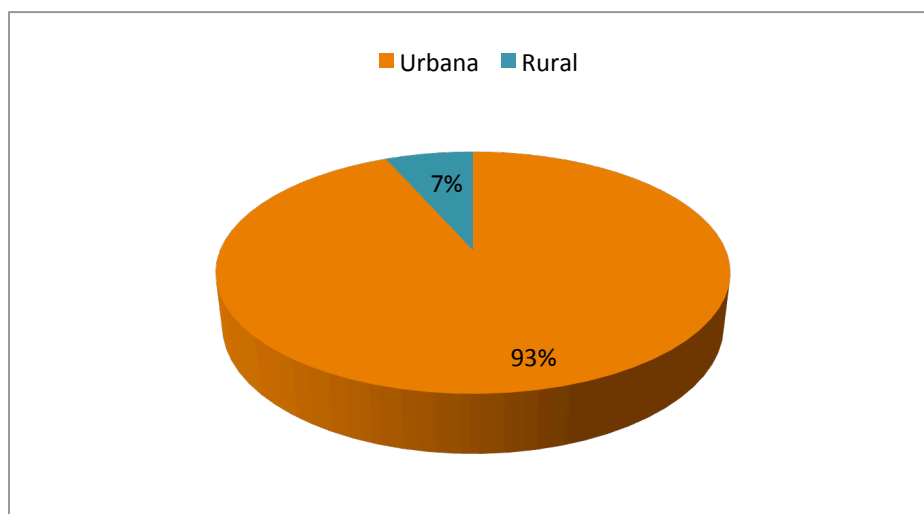
Gráfico 14: Porcentagem do Número de Matriculados na Educação Infantil em Escolas Municipais na Paraíba, 2012



Fonte: Censo Escolar do INEP, 2012.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2013.

Quando falamos de Escolas Estaduais, a realidade ainda se agrava. Pois a grande maioria delas estão localizadas em zonas urbanas. Assim, o número de matriculados na Educação Infantil em escolas urbanas estaduais na Paraíba é bem superior ao número de matriculados em escolas rurais, como pode ser observado no gráfico abaixo. Olhando para esses dados como oferta de matrículas no campo e na cidade podemos constatar que este número é bem inferior nas escolas rurais. Ou seja, a distribuição desigual da educação no campo também se dá de forma desigual na distribuição dos níveis educacionais de ensino.

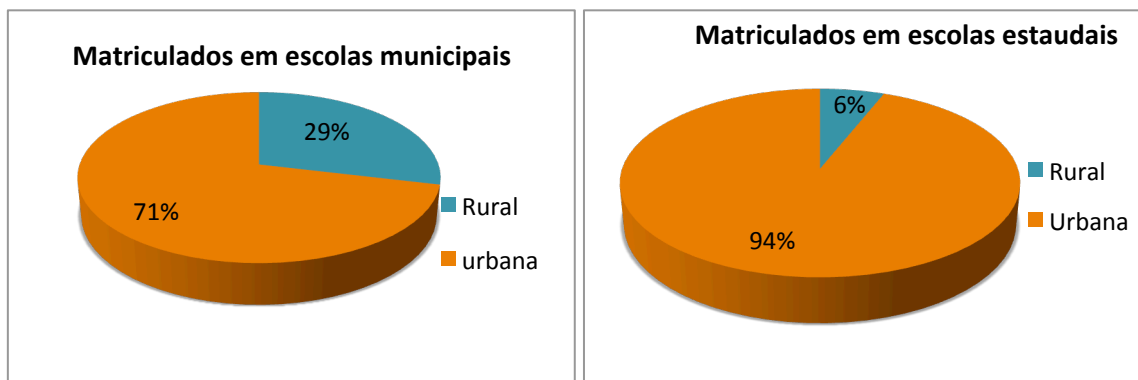
Gráfico 15: Porcentagem do Número de Matriculados na Educação Infantil em Escolas Estaduais na Paraíba, 2012



Fonte: Censo Escolar do INEP, 2012.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2013.

Quanto ao número de matriculados em escolas municipais que oferecem Ensino Fundamental Completo na Paraíba, apenas 29% destes estão no campo e apenas 6% deles estão matriculados em escolas estaduais no campo, como pode ser observado no Gráfico 08. É condição histórica do desenvolvimento desigual e combinado no campo (OLIVEIRA, 2000) que as escolas localizadas em áreas rurais ofereçam apenas o nível de escolaridade do Fundamental I (1º ao 5º ano), decorrendo deste motivo a baixa porcentagem do número de alunos matriculados no Fundamental II em escolas localizadas na zona rural, exatamente pelo pequeno número de escolas localizadas na zona rural que ofereça esse nível escolar.

Gráfico 16: Porcentagem do Número de Matriculados no Ensino Fundamental (anos finais e anos iniciais) em Escolas Municipais e Estaduais na Paraíba, 2012

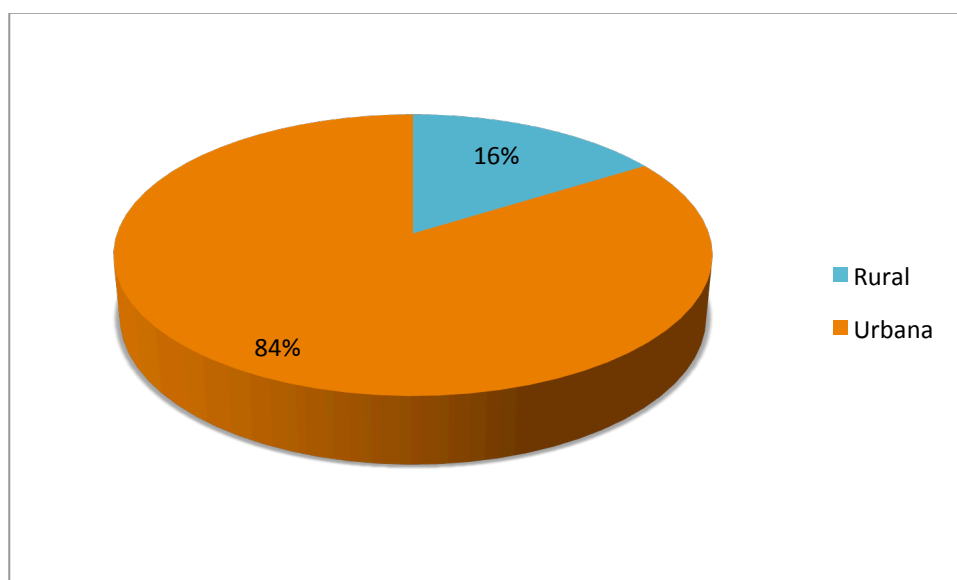


Fonte: Censo Escolar do INEP, 2012.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2013

Outra problemática que influencia nessa baixa porcentagem, de alunos matriculados em escolas com fundamental completo na zona rural, é que muitas das famílias ainda acreditam que as escolas da cidade oferecem um melhor nível de ensino para essas crianças. É também fruto da condição histórica de esquecidos o fato de as famílias do campo mandem as crianças para estudar nas cidades, quando se passa para esse nível escolar do Fundamental II (6º ao 9º), em ônibus disponibilizados pelas prefeituras que transportam esses alunos das áreas rurais para as cidades. Para as prefeituras locais é muito menos oneroso disponibilizar esse tipo de transportes do que manter escolas de grande porte para as diferentes áreas da zona rural; concentrando todos na cidade, fica menos dispendioso para o governo manter o seu controle na educação ofertada.

O valor percentual de número de alunos matriculados na zona urbana se amplia em relação ao número de matriculados na zona rural, quando levantamos dados referentes ao número de matriculados em escolas que oferecem Ensino Médio. Entre as escolas municipais e estaduais na Paraíba, apenas 16% do número de alunos estão matriculados em escolas localizadas na zona rural, como pode ser visto no Gráfico 09.

Gráfico 17: Porcentagem do Número de Matriculados no Ensino Médio em Escolas Municipais e Estaduais na Paraíba, 2012



Fonte: Censo Escolar do INEP, 2012.
Org. Mara Edilara Batista de Oliveira, 2013

O baixo número de matriculados no Ensino Médio no campo decorre, diretamente, do fato da quase inexistência de escolas com esse nível educacional na zona rural na Paraíba. Segundo o MEC (2012), dos 320 estabelecimentos de Ensino Médio, apenas 10 deles estão localizados na zona rural, ou seja, 3 % do total dos estabelecimentos.

Em escala nacional o mesmo panorama se repete, segundo o Censo Escolar 2013 de 70.291 escolas de educação básica no campo, as quais contam com um número de quase 6 milhões de matriculados em todo Brasil, desse total apenas 334.336 são estudantes de Ensino Médio, ou seja, apenas 6% das crianças matriculadas no campo em 2013 cursavam o esse nível de ensino.

Para o Estado, esses alunos residentes no campo, não são alunos de pleno direito como os alunos da cidade, porque o direito à escola ainda não é um direito real, desde que o espaço concreto educativo, que é a escola, não existe em muitos desses espaços, ou quando existem não comportam o número de alunos que se demanda no campo.

A distribuição desigual da oferta de educação para áreas rurais se deu muito colado ao desenvolvimento desigual do campo, que também distribuiu de forma desigual as terras no Brasil, entre outros direitos da classe trabalhadora rural. Sendo assim, as deficiências que mostramos são decorrentes desse processo de distribuição desigual da educação no campo no Brasil, é fruto de um modelo específico de desenvolvimento rural imposto pelo Capital por meio de instituições internacionais e nacionais, de acordo com suas próprias necessidades de reprodução e ampliação, veremos a seguir algumas críticas relacionadas à esse modelo de desenvolvimento no campo.

4.2. Desenvolvimento rural e as relações escalares de poder: a apropriação de uma demanda pelo Estado

Estamos entendendo, como González (2005) que as escalas são primeiramente construções sociais. Desde essa perspectiva a localização escalar de funções político-econômicas, é algo histórico e geograficamente construído. É importante ainda ressaltar que as relações escalares são inevitavelmente, relações de poder. A escala é tanto um objeto como um meio para as lutas político-econômicas. Os processos de reconstrução das escalas alteram e expressam mudanças na geometria do poder social reforçando o controle de alguns e limitando o poder de outros.

Segundo González (2005), as escalas não devem ser entendidas como níveis ou capas do mundo social, é mais apropriado imaginar como elas se envolvem umas nas

outras, como se mesclam e se hibridizam. Descobrir os processos sociais que transcendem uma escala, se faz de grande importância, no entendimento dos programas e políticas sociais como o ProJovem Campo, que sai de uma escala global e nacional, passa por escalas estaduais, municipais, e chegam às comunidades locais. Nesse tipo de análise é preciso ainda estar atento para o que nos alerta González (2005): “o capital pode mover-se por onde queira sem atender a fronteiras ou limites de qualquer localidade” (p. 45).

Assim ocorreu com a implantação do ProJovem Campo na Paraíba, um programa que tem objetivos de alcance de demanda local, que é a necessidade de escola e de uma educação diferenciada para comunidades rurais no estado da Paraíba. No entanto, é regimentado por todo um arcabouço de agentes políticos de várias instancias de governo, que depende de diversas escalas de poder, desde a direção da escola, prefeituras locais e governo do Estado, até o poder do Estado da União, que é controlado diretamente por instituições internacionais de controle como BM, FMI e FAO.

Já a demanda por educação de qualidade para o campo, apesar de nascer das demandas da classe trabalhadora organizada, e ser fruto de mobilizações sociais, ela também é fruto do reconhecimento desses órgão de controle do capital, regimentados sob uma lógica do capital, de que existe uma carência ou necessidade, por educação e por escola no campo, e que sem superar esse problema da desigualdade da destruição da educação, o Brasil não pode seguir os padrões de desenvolvimento posto por eles.

Como já vimos, as taxas de analfabetismo no campo chegam a ser de 21,2 % no Brasil, como vimos no gráfico 08, pág. 101 desse capítulo, e o número de escolas no campo não consegue suprir a demanda do número de alunos em idade escolar, as crianças são obrigadas a irem estudar na cidade, ou por falta de oferta, ou pelas péssimas condições de ensino.

Assim se constrói uma política social, existe a carência, a qual foi gerada pelas próprias contradições do sistema capitalista e da desigualdade social reproduzida por ele, depois vem a demanda, que é quando o ser social se dá conta de que possui o direito de ter acesso a tal carência – que aqui no caso é a educação em áreas rurais – e o Estado constrói projetos ou programas que supram tal necessidade.

Porém, o Brasil, possui programas sociais que nascem de demandas de uma escala de poder internacional, ou seja, são programas que nascem com o objetivo de atingir as taxas de desenvolvimento impostas pelo FMI, pelo BM e pelo BIRD, sob uma lógica capitalista do poder, onde

“a parafernália monetária e fiscal, bem como uma gama de modalidades fiscais e monetárias de intervenção (incluindo modelo de taxaço,

políticas redistributivas, o fornecimento pelo Estado bens públicos e o planejamento direto) que situam o Estado como poderoso agente econômico”. (HARVEY, 2004, p. 33)

Sendo assim, esses programas, via ação do Estado, teriam como objetivo reduzir taxas que “medem” o nível de desenvolvimento de um país como PIB ou IDH, principalmente, fazendo assim que o Brasil adentre no *ranking* dos países “desenvolvidos”.

Há também outros programas que servem como controle social, para manter a ordem vigente, sem que haja conflitos, os quais em sua maioria foram assinados em tratados nacionais e internacionais, sob uma lógica territorial do poder, e são implementados de forma que beneficiem seu próprio Estado.

Sendo assim, o processo não ocorre de forma tão direta assim: existindo a demanda da população carente, o Estado atende. Existe um modelo a se seguir já com metas traçadas, que estão longe de se ter como objetivo atender às necessidades locais. Essas metas seguem os parâmetros de um modelo específico de desenvolvimento, o qual tem como objetivo primeiro o crescimento econômico e o avanço tecnológico. Modelo esse que tem gerado ao longo do seu processo histórico uma série de conflitos que estão diretamente ligado a sua forma e conteúdo, como veremos a seguir.

4.2.1. Uma leitura crítica do modelo de desenvolvimento do capital

Escobar (2010) levanta que a Doutrina Truman (1949) foi um marco de uma nova era na compreensão e no manejo dos assuntos mundiais, como diz o autor: “o propósito era bastante ambicioso: criar as necessidade das condições necessárias para reproduzir em todo o mundo os traços característicos das sociedades avançadas da época”⁶⁰ (p. 35). Isso significava obter altos níveis de industrialização e urbanização, tecnificação da agricultura, rápido crescimento da produção material dos níveis de vida e adoção generalizada de educação e dos valores culturais modernos.

No Brasil, assim como em diversos países, na década de 1950, esse modelo de desenvolvimento já se tornara o objetivo hegemônico. Ganhando respaldo universal, essas ideias se propunham a uma reestruturação total das sociedades subdesenvolvidas, com o objetivo de trazer prosperidade material e progresso econômico (ESCOBAR, 2010).

O principal objetivo desse modelo de desenvolvimento era o crescimento econômico, não se questionava o que significava desenvolver ou se existia a necessidade de desenvolver, essa ideia já estava construída. O que se questionava era apenas a forma que

⁶⁰ “El propósito era bastante ambicioso: crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época” (p. 35)

se podia chegar a esse desenvolvimento. Nesse intento surgiram propostas como “desenvolvimento participativo”, “desenvolvimento socialista”, “outro desenvolvimento”. Sobre isso Escobar (2010) relata:

Em resumo, podia se criticar um determinado enfoque, e propor modificações ou melhoras em concordância com esta, mas o feito mesmo do desenvolvimento e sua necessidade, não podia ser colocado em dúvida. O desenvolvimento havia se convertido em uma certeza no imaginário social⁶¹ (p.37).

Sobre esse modelo de desenvolvimento Quijano (2000), se utiliza de uma frase de Immanuel Wallerstein (1996), para nos falar de forma mais clara, que “na proposta de desenvolvimento o que se desenvolve não é um país, ou seja, uma definida jurisdição estatal sobre um território e seus habitantes, mas sim um padrão de poder, ou em outros termos, uma sociedade”. E estando derrotadas as demais opções, o padrão do poder é o capitalismo, isto é a sociedade capitalista (IMMANUEL WALLERSTEIN, 1996, apud, QUIJANO, 2000).

O pensamento ocidental havia criado a ideia de um “Terceiro Mundo”, subdesenvolvido. Que, a partir desse momento, devia ser reestruturado seguindo padrões de modelos sociais e culturais ocidentais. Escobar (2012) ressalta que “as representações de Ásia, África, e América Latina como Terceiro Mundo e subdesenvolvidas são as herdeiras de uma ilustre genealogia de concepções ocidentais sobre essas partes do mundo” (p. 40-41)⁶². A criação de um Terceiro Mundo sob condições de desigualdade, onde a desigualdade de raça e o gênero era símbolo dessa criação, também foi uma “jogada colonialista”. Jogada essa, que implica construções específicas do sujeito colonial/terceiro mundista através do discurso, de maneira que permitem o exercício do poder sobre ele. Esse discurso colonial é fundamental para exercer uma gama de diferenciações e discriminações que dão forma às práticas discursivas e políticas de hierarquização racial e cultural.

Segundo Quijano (2000), foi com a América Latina que o capitalismo se configurou como um padrão do poder mundial, sendo um de seus embasamentos principais, seu instrumento maior de dominação, a ideia de raça. Tanto que é essa estrutura biológica, que diferencia a população humana entre inferiores e superiores, porque está associada às respectivas capacidades de produção cultural, e intelectual em especial. Segundo ele :

⁶¹ En resumen, podía criticarse un determinado enfoque, y proponer modificaciones o mejoras en concordancia con este, pero el hecho mismo del desarrollo y su necesidad, no podían ponerse en duda. El desarrollo se había convertido en una certeza en el imaginario social (p. 37).

⁶² “Las representaciones de Asia, África y América Latina como «Tercer Mundo» y «subdesarrolladas» son las herederas de una ilustre genealogía de concepciones occidentales sobre esas partes del mundo” (p. 40-41).

(...) as antigas ideias sobre a superioridade e inferioridade das pessoas em relações de dominação, foram naturalizadas. Sobre essa base, e durante os cinco séculos seguintes, se classificou a população do planeta entre raças superiores e raças inferiores. E essa classificação foi articulada com o controle do trabalho e com controle da autoridade e da subjetividade ⁶³ (p.81).

Mesmo tendo esse modelo de desenvolvimento conseguido reestruturar as sociedades de Terceiro Mundo, no sentido da colonialidade do poder, e de ditar modos sociais e culturais, esse modelo de desenvolvimento fracassou com o seu principal objetivo: progresso econômico, não só no Terceiro Mundo, mas, mundialmente.

Ao invés do reino de abundância prometido por teóricos e políticos dos anos 1950, o discurso e estratégia do desenvolvimento, produziram o contrário: miséria e subdesenvolvimento massivo, exploração e opressão sem igual. A crise da dívida, a fome, a crescente pobreza e a violência são apenas alguns dos muitos sintomas do fracasso do desenvolvimento.

Várias foram as críticas relacionadas a esse modelo de desenvolvimento, as quais estavam direcionadas principalmente: a) a pobreza e a desigualdade resultava difícil assumir que o grau de desenvolvimento tivesse aumentado quando a pobreza, o desemprego e o subemprego, ou a desigualdade, não haviam diminuído, frente aos resultados obtidos em termos de incremento do PIB/hab; b) ao problema dos impactos ambientais e da escassez crescente dos recursos naturais, frente ao modelo tecnológico utilizado nesse modelo de desenvolvimento, o crescimento desenfreado da população dos países chamados de “em desenvolvimento” que gerava novas doenças, má qualidade das águas, o congestionamento do trânsito e os ruídos, e a crescente preocupação pela destruição dos recursos naturais; c) a desigualdade de gênero foi considerada um dos grandes problemas desse modelo, pois foi registrado que a brecha na produtividade laboral entre homens e mulheres havia aumentado; d) e por último é a não correspondência entre o desenvolvimento econômico e o respeito a liberdade e aos direitos humanos da população (UNCETA, 2009).

A proposta do desenvolvimento se tornara crítica em todo o mundo, e em toda parte se pensava em como se desenvolver sem causar todos esses impactos. Estudos que afirmavam que os países deveriam decrescer também receberam várias críticas, pois, como já foi dito, não se questionava o objetivo de se desenvolver, mas sim como se chegar a ele.

⁶³ (...) las antiguas ideas sobre la superioridad e inferioridad de las gentes en relaciones de dominación, fueron naturalizadas. Sobre esa base y durante los cinco siglos siguientes se clasificó a la población del planeta entre razas superiores y razas inferiores. Y esa clasificación fue articulada con el control del trabajo y con el control de la autoridad y de la subjetividad (p. 81).

Aos poucos foram surgindo novos paradigmas do desenvolvimento. Na América Latina, a ênfase nas questões territoriais, que desde os anos 1970, ganham respaldo nos estudos sobre o desenvolvimento a nível mundial. No Brasil, apenas nos anos 1990, esses novos parâmetros de desenvolvimento ganham relevância e se expandem pelos espaços rurais nos últimos dez anos. Esse processo ocorre, primeiramente, por meio de um desenvolvimento que traz fatores sociais e culturais para o debate e posteriormente por um modelo que enxerga a diferenciação de áreas/espacos a se investir no desenvolvimento mais específico para essas áreas. Essa perspectiva se retroalimenta de uma forte estrutura institucional de suporte.

São esses novos parâmetros de desenvolvimento que vão dar origem à programas e políticas em educação no campo como o ProJovem Campo – Saberes da terra, fazendo parte de um conjunto de ferramentas para esse desenvolvimento, esses programas funcionam, como parte institucional de suporte, movendo-se juntas como essa engrenagem com o objetivo único do avanço desse desenvolvimento no campo brasileiro, sob uma lógica capitalista do poder.

4.2.2. O desenvolvimento Rural e as políticas do Novo Rural: como entra a Educação do Campo nesse modelo de desenvolvimento

No mundo rural esse desenvolvimento se reveste da necessidade de um crescimento rápido, diante do atraso que é reflexo do desenvolvimento desigual nesses espaços. O modelo de desenvolvimento rural no Brasil que até a década de 1990 tinha como engrenagens principais a concentração de terras, o latifúndio, e as regras patronais, a partir desse momento, de acordo com as ordens mundiais, devem modificar essas ferramentas, que são o conjunto institucional de suporte, pois aquele conjunto de engrenagens já não se movimenta no mesmo ritmo que o capital.

Mudanças são traçadas diante de um capitalismo neoliberal e financeiro, onde o campo não pode ficar de fora enquanto espaço em disputa. Ao mesmo tempo em que, movimentos sociais se organizavam na luta por direitos e justiça social, as grandes instituições, em suas diversas escalas de poder, se organizavam, em contraponto, para não perder a hegemonia de controle do mercado de terras e, mais atualmente, da natureza e sua mercantilização por meio de *commodities*.

Análise e estudos são realizados por essas instituições internacionais e nacionais, o poder hegemônico do capital traça metas para os países subdesenvolvidos. O espaço rural no Brasil entra em uma dupla necessidade de modificações, uma que é a necessidade de se

desenvolver acompanhando o crescimento tecnológico das cidades, e outro que é ser um rural de um país subdesenvolvido, o qual deve aceitar regras claras para se chegar aos padrões desse modelo de desenvolvimento mundial.

De um lado, o Brasil um país considerado subdesenvolvido, os diferentes espaços que o integram (entre eles, o meio rural), seus setores produtivos, sua organização social e até sua cultura, precisariam de uma reestruturação que os equipararia aos dos países desenvolvidos, sempre segundo o discurso amplamente difundido pelas instituições que promovem o desenvolvimento. De outro lado, o meio rural, seja nos países desenvolvidos seja nos subdesenvolvidos, sempre aparece como o “parente pobre” do meio urbano, o âmbito em que os benefícios do desenvolvimento são menores ou inexistentes (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006, p. 29-30).

O rural enquanto esse “parente pobre” do meio urbano necessitava tomar outras formas, outros contornos, deixar de ser esse lugar de atraso e passar a ser um lugar de “oportunidades” (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006), onde o empreendedorismo como inserção dos pequenos agricultores ao mercado é a “bola da vez”. Modelo de desenvolvimento rural onde o público alvo são os agricultores familiares, considerados muito mais eficientes e, ao mesmo tempo, se utilizar dessa oportunidade para se chegar recursos até as famílias pobres rurais.

Toda essa transformação no campo veio engendrada sob uma aparência de um “Novo Rural”, o qual terá seu discurso desconstruído e analisado no capítulo V dessa tese. Esse termo tomou conta dos projetos do Governo, dos relatórios internacionais, da academia e entrou no campo vorazmente, sob um aspecto de que tudo o que se tinha, até então, não era o espaço rural que se desejava, mas que em troca teríamos um novo campo. Esse Novo Rural “reabilitado como lugar dinâmico susceptível de promover um desenvolvimento de características particulares, porém com possibilidade de integrar-se plenamente, na dinâmica produtiva da sociedade” (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006).

Questões como agricultura familiar e desenvolvimento sustentável, se tornam os principais parâmetros para um bom desenvolvimento no campo. Segundo os documentos do próprio Governo Federal⁶⁴, como encaminhamento para esse Novo Rural:

“[...] promover o desenvolvimento sócio-econômico sustentável, em nível local e regional, por meio da desconcentração da base produtiva e da dinamização da vida econômica, social, política e cultural dos espaços rurais que compreendem pequenos e médios centros urbanos, usando como vetores estratégicos o investimento em expansão e fortalecimento da agricultura familiar, na redistribuição dos ativos terra e educação e no estímulo a múltiplas atividades geradoras de renda no campo, não necessariamente agrícolas.” (BRASIL, 1999, p.2).

⁶⁴ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Agricultura familiar, reforma agrária e desenvolvimento local para um novo mundo rural. Brasília: 1999.

O problema é que o tipo de desenvolvimento sustentável, por exemplo, que esse modelo requer, segue parâmetros que se distancia do conceito de sustentabilidade, o qual não está direcionado ao crescimento tecnológico e econômico, pois para as metas do Governo Federal ele se mostra como:

O conceito de desenvolvimento sustentável utilizado corresponde ao processo de elevação do nível geral de riqueza e da qualidade de vida da população que compatibilize a eficiência econômica, a equidade social e a manutenção dos estoques de capital natural (BRASIL, 1999, p.28).

A agricultura de base familiar camponesa é transformada em uma agricultura que utiliza a mão de obra da família, em sua própria terra, para produção de alimentos, compram e utilizam os seus “pacotes de verdes” de insumos agrícolas, inserem novas formas de plantio com dependência de técnicos na produção e, por fim, escoam toda essa produção para as grandes empresas de empacotamento dos produtos, como a Sadia, a Parmalat, Nestlé, entre outras. Grandes empresas que se instalam no campo nas proximidades dessas pequenas propriedades.

Então, a partir daí a produção familiar que antes era uma via de mão dupla onde a produção era realizada pela família e para a família, se transformou em uma via de mão única, onde a produção é realizada pela família para as grandes multinacionais. Produção essa de lucro certo para o grande capital, mão de obra barata e eficiente, marcada pela pluriatividade, sem a necessidade de destinar terras para a produção, pois esses agricultores familiares possuem suas próprias terras, quando não, eles arrendam; e, ainda, não se preocupam com o assalariamento. É a extração da mais-valia absoluta e relativa ao mesmo tempo e de forma combinada, e a precarização da força do trabalho que combina relações não capitalistas de produção, por não haver o assalariamento dentro do próprio capitalismo em fase neoliberal e financeira.

Sobre o trabalho familiar há que se considerar também a divisão sexual do trabalho no campo e o papel da mulher:

No campo, a divisão sexual do trabalho se estrutura entre o que é realizado no âmbito da casa e no roçado. Dessa forma, historicamente, muitas das atividades produtivas realizadas pelas mulheres são consideradas extensão do trabalho doméstico. É importante ressaltar que essa modalidade da divisão sexual do trabalho no campo está vinculada à introdução da noção capitalista de trabalho, que justamente reduz trabalho ao que pode ser trocado no mercado. (FARIA, 2011, p.40)

O ideário da subvalorização do trabalho feminino considerado historicamente como de menor valor social é apropriado pelas relações de produção capitalista, na

produção familiar camponesa essa relação se agrava, o trabalho da mulher, chamado de “ajuda” no roçado, não é considerado, ou seja, o trabalho feminino não é remunerado nesse tipo de produção familiar, assim como o trabalho das crianças muito comum nesse modelo de produção.

Sob essas condições de forma de produção o Novo Rural estava posto, e em seu texto “O Novo Rural no Brasil” José Graziano da Silva traçou metas para esse desenvolvimento rural rápido e eficaz que se assemelhasse ao modelo de desenvolvimento dos países como os EUA, onde:

Tais desenvolvimentos pressionam por novos modos de regulação por parte do Estado que incluam as políticas ambientais e de planejamento do uso do solo e da água, de bem estar social, de desenvolvimento rural, etc. que necessita de: a) a mudança rural é multidimensional, ou seja, não pode ser vista apenas da ótica econômica ou social, nem do ponto de vista estrito da produção e/ou do consumo; b) é preciso incorporar a esfera da circulação como parte das “novas formas, mais especificamente, o capital financeiro”; c) o significado do atual processo de “commodotisation” é que as áreas rurais estão crescentemente associadas com atividades orientadas para o consumo, tais como, lazer, turismo, residência, preservação do meio ambiente, etc (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p. 03).

E a educação não podia ficar de fora dessa ótica multidimensional desse novo modelo de desenvolvimento rural, na verdade ela era peça fundamental nesse processo, a revalorização dos seus saberes agora como práticas de empreendedorismo para o campo era peça chave nesse processo de criação de novos modos de regulação por parte do Estado. E funcionalmente a esse desenvolvimento ela deveria primeiramente atender público certo, assim como as demais políticas desse modelo de desenvolvimento rural, que são os agricultores familiares, e ainda manter e regular a ordem vigente fazendo parecer estar atendendo às demandas de grupos sociais que se mobilizavam no campo, silenciando forças contrárias e apaziguando conflitos.

A necessidade de atingir essas metas e esses padrões de desenvolvimento vinham de um diagnóstico de que no Brasil o meio rural já vinha tomando formas de desenvolvimento muito parecidas com o meio urbano, e a tecnologia deveria agir nesse sentido de auxiliar nessa aproximação de desenvolvimento comuns entre meio urbano e rural:

Em poucas palavras, pode-se dizer que o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural. Como resultado desse duplo processo de transformação, a agricultura – que antes podia ser caracterizada como um setor produtivo relativamente autárquico, com seu próprio mercado de trabalho e equilíbrio interno – se integrou no restante da economia a ponto de não mais poder ser separada dos

setores que lhe fornecem insumos e/ou compram seus produtos. Já tivemos oportunidade de mostrar que essa integração terminou por se consolidar nos chamados “complexos agro-industriais” que passaram a responder pela própria dinâmica das atividades agropecuárias aí vinculadas (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p. 01).

No entanto, Alentejano (2000), em seu texto “O que há de novo no rural brasileiro?”, questiona esses pontos de aproximação do urbano com rural, assim como essas características desse novo padrão de desenvolvimento. Questionando, principalmente, se essa não é apenas uma construção teórica e provocada pela mediação do Estado por meio das políticas públicas, concluindo ainda, que essas não conseguiram alterar a base da recriação e reprodução da vida camponesa, assim como, não atingiram e nem possuem interesse de mudar as condições de pobreza a que estão submetidos os trabalhadores rurais.

Para este autor o real interesse das políticas do “Novo Rural” é aumentar a capacidade produtiva da agricultura familiar com vias à ampliação da reprodução do capital no campo, e não de alterar a recriação e reprodução da vida camponesa, reincluindo apenas os que já estão dentro desse processo de subordinação, agora com outros padrões de desenvolvimento:

A concepção de modernização em que se baseia tal visão tem sido alvo de severas críticas relativas ao seu caráter social e ambientalmente danoso, além do alto custo econômico. A falta de uma política alternativa de pesquisa e extensão que fuja aos moldes tradicionais do padrão tecnológico da revolução verde, provavelmente redundará na adoção deste padrão pelos agricultores familiares que forem incluídos no programa. Assim, muito provavelmente, o resultado será a reprodução de processos característicos deste modelo como: tendência à concentração da propriedade, aumento crescente de custos, redução da produtividade a longo prazo, redução do volume de mão-de-obra empregado, favorecendo o êxodo rural, a contaminação de solos, lençóis freáticos, alimentos e agricultores, ou seja, tudo, menos “desenvolvimento sustentável” (ALENTEJANO, 2000, p. 90).

Essa regulação do Estado através desse modelo de desenvolvimento, por meio das políticas sociais, se torna ponto fundamental nas reais circunstâncias a que os camponeses se encontram submetidos hoje no campo. Ele vem não só lançando novos parâmetros de regulação do modo de produção, assim como também se apropriando de todos os sentidos de reprodução da vida no campo, assim como das demandas desses sujeitos.

São os parâmetros desse Novo Rural, que mais do que valorizar os saberes e práticas dos sujeitos, têm inserido novos elementos nessa forma de vida, de cima pra baixo, de forma imposta pelo Capital Financeiro Internacional. A criação de programas do Estado

como o ProJovem Campo parece seguir esses moldes de ação social, onde as coisas são postas “desde cima” e os sujeitos devem se enquadrar ao modelo posto. No próximo subitem veremos como esse processo se dá de forma mais detalhada.

4.3. A apropriação de uma demanda e a dupla faceta do Estado

Para esse “novo rural” empreendedor, que insere os trabalhadores do campo ao mercado, necessitava-se também de um modelo de educação que preparasse esse sujeito para atuar nessa nova lógica. No entanto, essas mudanças propostas de uma educação do campo vindas “desde cima”, coincidem também com o momento de luta que se consolidava naquele momento no país, uma luta vinda “desde baixo”, que é a luta por a Educação do Campo.

Pois, a classe trabalhadora organizada no campo levanta essa bandeira de luta por Educação do Campo, por meio, principalmente, dos movimentos sociais, que reivindicam não só que se tenham escolas no campo, mas que também essas sejam de qualidade e que valorizem os sujeitos desse espaço em suas várias dimensões (a luta, a recriação da própria vida na terra, etc).

Ao entender a educação para o campo como um espaço em disputa, e ao verem mobilizações em torno desse espaço – mobilizações essas não só pela construção de escolas no campo, assim como também por um modelo de formação específico que valoriza os sujeitos camponeses e seus saberes – as instituições do capital em escala internacional começam a lançar diagnósticos e traçar metas referentes a oferta de educação para essas áreas, entendendo que esse é um espaço importante na construção de um modelo de desenvolvimento.

Sendo assim, de um lado está a conformação de políticas públicas colocadas de “cima para baixo”, com características formativas de uma educação que forma para o trabalho abstrato, desvinculando o camponês do seu trabalho ontológico e, o transformando em agricultor familiar, com objetivos claros de preparação para a inserção no mercado.

Por outro lado, há a construção camponesa de uma educação diferenciada resistindo, a qual tem como objetivo a reprodução do saberes camponeses para a recriação de sua própria vida na terra, quando atrelada à classe trabalhadora organizada no campo por meio de movimentos sociais essa educação ganha uma dimensão, que é a dimensão da luta.

Nesse conjunto de políticas públicas de Educação do Campo existem programas como o Pronera, que está sendo entendido por essa pesquisa como um programa que mais atende a demanda da classe trabalhadora no campo, do que a demanda do modelo de desenvolvimento rural. Pois tem atendido a vários objetivos concretos dos movimentos sociais, como: a formação de quadros de militantes, a formação de professores para as escolas localizadas em áreas rurais, apresentam currículos formativos e PPP's que expressam muito bem as necessidades colocadas no momento de gestação da Educação do Campo, colada ao princípio educativo do trabalho, e tem se mostrado como espaços de autonomia relativa desses movimentos sociais na construção de uma educação feita a seu modo.

Já o Projovem Campo - Saberes da Terra, enquanto ponto de confluência dessas duas demandas que estavam colocadas no mesmo momento histórico para o Estado, como pode ser visto por meio de elemento levantados na sua implantação na Paraíba, apresentada no Capítulo II dessa pesquisa, se mostra com um maior peso ao atendimento de uma demanda que vem “desde cima” e muito menos a uma demanda que vem “desde baixo”. Correlacionaremos em que se fundamenta e se regulamenta essa demanda vinda “desde cima” a partir de análises de documentos do Banco Mundial, a seguir.

4.3.1. O Banco Mundial e o controle social do capital: traçando estratégias para a educação em áreas rurais no Brasil

A partir da década de 1990 as políticas para o campo no Brasil mudam de foco e se ampliam. Um *Novo Rural* ganha enfoque principalmente a partir de 1994, quando o Banco Mundial publica o relatório nº 11783-BR, intitulado “Brasil - A Gerência da Agricultura, Desenvolvimento Rural e Recursos Naturais⁶⁵”, documento que avalia alguns convênios sobre a agricultura e lança diagnósticos e recomendações para reformular a política agrária brasileira (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006).

De forma geral, essas novas políticas colocam em primeiro plano o mercado e o senso empresarial, reduzindo o papel do Estado e modificando a política de Reforma Agrária (Reforma Agrária de Mercado).

Municiado por esses referenciais o capital em nível internacional se propõe: a) sufocar a resistência dos camponeses, das comunidades nativas, indígenas, pescadores, atingidos por barragens, operários urbanos e rurais, desempregados, subempregados, para implementar a expropriação e a sujeição dos camponeses, sendo que ao recriá-los subordina-os com mais intensidade; b) blindar qualquer forma de acesso

⁶⁵ *Brazil - The Management of Agriculture, Rural Development and Natural Resources*

à terra que não seja via mercado; c) deteriorar e precarizar as condições de trabalho; d) intensificar as jornadas de trabalho; e) ampliar os horizontes da adoção da mão-de-obra infantil; f) desempregar assalariados; g) fragilizar relações de trabalho formais; h) intensificar as práticas da terceirização e das cooperativas de trabalho; i) rebaixar salários, etc (THOMAZ, 2006).

Sob essa perspectiva e com esses objetivos traçados, o campo necessitava da figura de um novo sujeito em substituição do camponês. É nesse contexto, que surge a figura do “agricultor familiar”, com o seguinte perfil segundo o BM:

Um recente estudo do Banco Mundial em 13 países em desenvolvimento conclui que quatro anos de educação primária aumentaram a produtividade do agricultor a uma média de 8,7 por cento para todos os países, e em 10 por cento naqueles submetidos à modernização e crescimento. Quanto maior a demanda de **adaptação dos agricultores às mudanças tecnológicas, crédito e sistemas de mercado**, maior serão os benefícios para aqueles que possuem habilidades básicas. Para ser eficaz, no entanto, os **programas educacionais** voltados para a população rural pobre devem ser adaptados às condições locais para atrair e manter a sua participação e para assegurar a aprendizagem conquistada⁶⁶ (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 254. Grifo nosso).

Como vimos no trecho do relatório acima, ao mesmo tempo que traça parâmetros para esse agricultor familiar, o Relatório do Banco Mundial (1994), indica que o Brasil deve reduzir a pobreza por meio de uma melhor educação primária rural. O BM já tinha diagnosticado, em seus estudos, que no Brasil as maiores taxas de analfabetismo estavam no campo, o que ajudava a manter o IDH do país (média de renda, esperança de vida e nível de educação) em níveis baixos. Uma política de redução do analfabetismo no campo ajudaria a elevar esses índices, ainda que fosse formalmente.

Há ampla evidência da contribuição da educação para o **desenvolvimento social e econômico**. Nos países em desenvolvimento, adultos com níveis mais altos de escolaridade têm salários mais elevados, emprego melhor e mais frequente em mercados de trabalho urbano e **maior produtividade agrícola**⁶⁷ (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 254. Grifo nosso).

⁶⁶ A recent World Bank study in 13 developing nations concludes that four years of primary education increased farmer productivity by an average of 8.7 percent for all countries, and by 10 percent in those undergoing modernization and growth. The greater the demands on farmers to adapt to changing technologies, credit, and marketing systems, the higher will be the benefits to those possessing basic skills. To be effective, however, educational programs targeted to the rural poor must be adapted to local conditions and stress measures to attract and maintain their participation and to assure their learning achievement. (WORLD BANK, 1994, p. 254).

⁶⁷ There is ample evidence of the contribution of education to social and economic development. In developing countries, adults with higher levels of education have higher earnings, better and more frequent employment in urban labor markets, and greater agricultural productivity (WORLD BANK, 1994, p. 254).

Para esse modelo de um novo rural empreendedor, que insere os trabalhadores do campo mais intensamente ao mercado, necessitava-se também de um modelo de educação que preparasse esse sujeito para atuar nessa nova lógica, como nos deixa claro o trecho do relatório acima, sempre visando a maior produtividade e inserção no mercado, em vistas de um maior desenvolvimento econômico.

Tal análise decorre do levantamento da situação da educação rural, nesse momento histórico no Brasil, com ênfase voltada para as regiões mais pobres do país como o Nordeste, reconhecendo que os problemas na educação rural são enormes e que deste decorre outros problemas como a pobreza.

No nordeste do Brasil, o nível de escolaridade é o mais baixo do país, com uma média de 3,2 anos de escolaridade. Nas áreas rurais do Nordeste, a média educacional é ainda menor: 1,7 anos. Em 1987, **a taxa nacional brasileira de analfabetismo adulto** foi 19,65 por cento, enquanto no **Nordeste era 38,27** por cento. O Nordeste também sofre com uma taxa de mortalidade infantil mais elevada (79 por mil nascidos vivos) do que vários países de baixa renda, como a Índia (53) e Quênia (63), com diarreia e infecções respiratórias como as principais causas de morte infantil. Tanto na educação como nos setores de saúde é amplamente reconhecido que, apesar da existência de uma bastante extensa estrutura de serviço social (escolas, postos de saúde e outros), **há uma falta permanente de pessoal qualificado para atender as necessidades da população rural pobre**⁶⁸ (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 254. Grifo nosso).

No entanto, esse diagnóstico e mudança na proposta de uma educação para o campo “desde cima”, proposta esta que estava fundamentada pelas políticas no Novo Rural, com suas estratégias de adequação dos camponeses a esse modelo fundamentado no mercado, e, portanto, com uma determinada visão dos órgãos internacionais e nacionais por uma educação que desse conta da formação desses sujeitos.

Essas propostas coincidem com o momento de luta que se consolidava no país, que é a luta pela Educação do Campo, a qual é construída “desde baixo”, ou seja, construída por e a partir dos seus sujeitos, com bases ideológicas de uma formação para a emancipação humana e para práticas libertárias, que possui na luta pela terra e no trabalho na terra os eixos formador principal de suas propostas curriculares e político-pedagógicas.

⁶⁸ In northeastern Brazil, educational attainment is the lowest in the country, with an average of 3.2 years of schooling. In the rural areas of the Northeast, average educational attainment is even lower: 1.7 years. In 1987, the Brazilian national adult illiteracy rate was 19.65 percent, while in the Northeast it was 38.27 percent. The Northeast also suffers from a higher infant mortality rate (79 per thousand live births) than several low-income countries such as India (53) and Kenya (63), with diarrhea and respiratory infections the leading causes of infant death. In both the education and health sectors it is widely recognized that despite the existence of a fairly extensive social service infrastructure (schools, health posts, and the like) there is a permanent lack of qualified personnel to attend to the needs of the rural poor (WORLD BANK, 1994, p. 254).

Essa Educação nasceu, portanto junto à luta da classe trabalhadora organizada no campo, por meio principalmente dos movimentos sociais, reivindicando uma educação que não só trouxesse escolas para o campo, mas que fosse de qualidade e que valorizasse os sujeitos desse espaço em várias dimensões (a luta, a recriação da própria vida na terra, etc.).

Desta forma, esse foi um momento propício para o Estado responder à sua dupla faceta de uma só vez, uma que atende aos parâmetros internacionais do desenvolvimento por meio de uma alteração na lógica das formas de vida dos sujeitos com vias ao processo de modernização no campo (agricultura familiar); e uma, que responde à demanda da classe trabalhadora, que, neste caso, era a luta por uma educação diferenciada para o campo. Isso ocorre segundo alguns analistas de políticas públicas por que:

O Estado capitalista tem de tentar desempenhar duas funções básicas e muitas vezes contraditórias de acumulação e legitimação. Ou seja, ele deve criar as condições em que se faça possível uma lucrativa acumulação de capital, entretanto, também deve manter ou criar condições de harmonia social (O'Connor, 1977, apud ARRETICHE, 1995).

Nesse contexto, entendemos que o Estado responde à demanda da classe trabalhadora na luta por educação fazendo com que essa educação se amplie no campo, distribuindo escolas e abrindo espaços nesse âmbito. Porém ele responde à demanda do desenvolvimento no campo, ditada, entre outras instituições, pelo Banco Mundial, por meio da formação que essa educação vai fornecer, seguindo os padrões da acumulação do capital.

Tal análise se confirma quando ainda em finais da década de 1990 e entrada do século XXI essas pressões “de cima” e “de baixo” se ampliam. O relatório do Banco Mundial nº 21790 – BR de 2001 o qual tem como título “Redução da Pobreza Rural no Brasil: Rumo a uma estratégia integrada”⁶⁹, dedica grande parte de sua análise, avaliação e metas a serem alcançadas pelo Governo para o tema da educação rural no Brasil.

Não por coincidência, ao mesmo tempo que se construía essa análise do BM, esse também era o momento que a Educação do Campo estava no auge das discussões de uma necessidade de construções de políticas públicas para uma educação diferenciada para os sujeitos dos movimentos sociais no campo brasileiro.

Porém, nesse momento o Estado ainda não conseguia se apropriar totalmente da demanda dos movimentos sociais, e acabou respondendo essa demanda por meio da ampliação dos recursos do Pronera, o qual se aproxima muito mais a essa Educação do Campo “desde baixo”. No entanto, já demarcava o seu terreno na construção de

⁶⁹ Rural Poverty Reduction in Brazil: Towards an Integrated Strategy.

programas de políticas públicas, com o intento de demonstrar que essas práticas educativas não necessitavam ocorrer por fora do Estado, mas que podiam ocorrer por meio dele, já instaurando alguns princípios dessa apropriação.

Na construção desse relatório para o desenvolvimento nas áreas rurais, o BM, entende que a educação é o determinante mais importante de influência direta na redução dos níveis de pobreza, e diante dessa análise é lançado um diagnóstico referente à atualidade da educação para áreas rurais no Brasil:

Se alguém deve ser educado em um sistema de níveis, três tipos de resultados são relevantes: acesso, promoção e conteúdo. As crianças devem ter acesso à escola - se nem mesmo começam a ir à escola porque não há escolas onde moram, todo o resto é inútil. Acesso não é um problema no Brasil como um todo, a taxa de matrícula está acima de 95%, mas é possível que o problema ainda exista em algumas partes do país - como o Norte e Nordeste rural⁷⁰ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 203).

O que o relatório demonstra inicialmente é que, mesmo na entrada do século XXI, o acesso à escola, para os sujeitos que vivem no campo, ainda é o primeiro passo a ser garantido pelas políticas para áreas rurais do Norte e Nordeste do Brasil. Reconhecendo ainda, que esse deveria ser o momento de já se estar pensando no modelo de educação ofertada ou na “melhoria” da mesma.

Porém, após essa inserção das crianças na escola, para o Banco Mundial, vêm um dos grandes problemas da educação para o meio rural no Brasil: a repetição escolar no primeiro grau.

Depois de inseridas no sistema escolar, as crianças devem progredir. Não há nenhuma razão para uma criança passar muitos anos na escola, se ele ou ela não faz nada além de repetir o primeiro ano muitas vezes. Esta é a questão mais importante na educação brasileira. Um imenso volume de trabalho mostrou que a repetição é responsável pelo péssimo desempenho do Brasil em termos de nível de ensino atingido, que é, por fim, responsável pelo abandono escolar, e trabalhos mais recentes mostram que é o mais forte preditor de mau desempenho em testes padronizados, em determinado nível de escolaridade. Existe, no entanto, pouco trabalho estatístico sobre o impacto específico da repetência na educação rural⁷¹ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 203).

⁷⁰ If someone is to be educated in a graded system, three kinds of results are relevant: access, promotion, and content. Children must have access to schools - if they do not even begin to go to school because there are no schools where they live, all else is useless. Access is no longer a problem in Brazil as a whole, as net enrollment rates are now above 95%, but it is possible that the problem still exists in certain parts of the country - such as the rural North and Northeast (WORLD BANK, 2001, p. 203).

⁷¹ After entering the school system children must progress. There is no point for a child to spend many years in school if he or she does nothing but repeat first grade many times. This is the most important issue in Brazilian education. An immense work volume has shown that repetition is responsible for Brazil's dismal performance in terms of grade level achieved, that it is ultimately responsible for dropping out, and more recent work shows that it is the strongest predictor of poor standardized test performance, given grade level.

Uma terceira preocupação do Banco Mundial com a educação rural no Brasil é a aprendizagem de conteúdos, considerando que a criança vai à escola para absorver conteúdos programáticos sob o qual o MEC tem reponsabilidade de fiscalização e normatização.

Em uma análise geral das condições dessa educação rural⁷² no Brasil, este relatório identifica alguns pontos a serem observados e a serem superados por meio de linhas políticas de superação da pobreza. Alguns deles, gostaríamos de destacar com o objetivo de entender o perfil de educação que o Banco Mundial vem planejando para o campo no Brasil.

O primeiro deles é sua posição referente à distribuição do número⁷³ de escolas no campo e a política de fechamento de escolas no Sul do país.

O peso das matrículas rurais não é, no entanto, geograficamente homogênea e varia um pouco conforme a região. As regiões com o maior percentual de crianças nas escolas rurais são as regiões Norte e Nordeste, e o menor é o Sudeste. Um fenômeno notável é a redução de inscrição rural do primeiro ao quarto ano na Região Sul. Este é um resultado de uma política de consolidação da escola pelos estados do Sul, em que pequenas escolas rurais estão sendo fechadas e os alunos transferidos para escolas maiores, frequentemente urbanas. Tais políticas de consolidação da escola têm sido objeto de muito debate, mas não há consenso sobre sua conveniência⁷⁴ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 205).

Apesar da política de fechamento de escolas rurais, e sua consequente nuclearização nas zonas urbanas, ter se consolidado no Sul do país, a preocupação do relatório é maior e mais incisiva ao se falar da baixa taxa de escolarização no Nordeste, que segundo ele tem muito o que melhorar se comparar com os avanços em outras regiões do país.

Em segundo lugar, embora a taxa de inscrição média seja um pouco elevada, ainda há espaço para melhoria em muitas áreas, principalmente no Nordeste rural. Por exemplo, no Sul urbano, Sudeste e Centro-Oeste a taxa de inscrição é de 97%. Embora isso signifique que quase meio milhão de crianças estão fora da escola e todos os esforços devem ser

There is, however, little statistical work on the specific impact of repetition on rural education (WORLD BANK, 2001, p. 203).

⁷²Quando o relatório de refere a educação rural ele está falando de 1º a 5º ano do fundamental. Pois neste relatório ele vai se dedicar apenas a esse nível de ensino.

⁷³Para essa análise o Banco Mundial utilizou dados do Censo Escolar comparativos de 1991 com 1998.

⁷⁴The weight of rural enrollment is not, however, geographically homogeneous and varies quite a bit by region. The regions with the highest percentage of children in rural schools are the North and Northeast, and the lowest is the Southeast. A notable phenomenon is the reduction in 1st to 4th grade rural enrollment in the Southern Region. This is a result of a school consolidation policy by states in the South, whereby small rural schools are being closed down and their students transferred to larger, often urban, schools. Such school consolidation policies have been subject to much debate, but there is no consensus on their desirability (WORLD BANK, 2001, p. 205).

feitos para chegar a 100%, não há muito espaço para melhorias. Por outro lado, só no Nordeste rural, há quase 400 mil crianças fora da escola, que respondem por 10% da população em idade escolar. Mesmo no Sudeste rural, há cerca de 300 mil crianças fora da escola - 8% de todas as crianças em idade escolar. Em outras palavras, ainda há espaço para melhorias nas taxas de matrícula rurais⁷⁵ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 207).

Outro aspecto de análise relevante da educação rural no Brasil, realizada pelo relatório do BM de 2001, é que apesar do número de alunos em idade escolar no rural que estão fora da escola se apresentar de forma consideravelmente relevante, o problema nesse âmbito ainda não é esse, mas sim a repetição escolar. A sua afirmativa máxima, mesmo após nos relatar que só no Nordeste 400 mil crianças em idade escolar estão fora das escolas, foi que:

Se quase todas as crianças no Brasil têm acesso à escola, então por que os resultados educacionais são tão ruins? A razão é que eles começam a escola, mas não terminam, e eles não terminam por causa da repetição. Até o início da década de 1990, para cada ano completado com sucesso na escola, em média, um foi repetido. Para as crianças em áreas pobres ou de meios desfavorecidos, as probabilidades de repetição são muito maiores e as crianças que repetem o mesmo ano quatro ou cinco vezes não são incomuns. Para essas crianças, progredir de ano para ano foi (e é) um obstáculo quase intransponível e sua decisão racional em face de tanta probabilidade difícil, foi sair com quase nenhum nível de escolaridade. A situação melhorou muito durante a década de 1990, mas continua a ser a questão mais importante na educação no Brasil⁷⁶ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 208).

É a partir desse diagnóstico da repetência escolar que o relatório levanta motivos que podem ter levado ao sucesso ou ao insucesso do aluno na escola, culpabilizando o indivíduo do fracasso escolar e dos problemas vivenciados nas escolas rurais, deixando de

⁷⁵ Secondly, although the average enrollment rate is quite high, there is still room for improvement in many areas, mainly the rural Northeast. For example in the urban South, Southeast, and Center-West enrollment is at 97%. Although this means almost half a million children are out of school and all efforts should be made to reach 100%, there is not much room for improvement. On the other hand, in the rural Northeast alone, there are almost 400 thousand children out of school that account for 10% of the school-age population. Even in the rural Southeast, there are about 300 thousand children out of school - 8% of all school-age children. In other words, there is still considerable room for improvement in rural enrollment rates (WORLD BANK, 2001, p. 207).

⁷⁶ If almost all children in Brazil have access to schools, then why are educational outcomes so dismal? The reason is that they begin school, but do not finish, and they do not finish because of repetition. Up to the beginning of the 1990's, for every year successfully completed in school, on average, one was repeated. For children in poor areas or from disadvantaged backgrounds, the probabilities of repetition are much higher and children that have repeated the same grade four or five times are not uncommon. To these children, progressing from grade to grade was (and is) an almost insurmountable obstacle and their rational decision in the face of such difficult odds was to drop out with almost no education. The situation has much improved during the 1990's but remains the single most important issue in education in Brazil (WORLD BANK, 2001, p. 208).

lado problemas por ele relatado como o fechamento das escolas no Sul do país e a pouca oferta de matrículas/escolas no Nordeste do país, colocando a repentiência escolar no centro do problema.

Toda a análise realizada no documento foi construída a partir de alguns elementos de diagnóstico que em algum grau de medida interferiram no andamento do ensino nessas escolas: a família, professores, infraestrutura física, infraestrutura pedagógica. Nesse momento do relatório ele faz um diagnóstico da situação desses itens nas escolas rurais do Brasil e demonstra como cada um desses itens interfere no bom desempenho das crianças na escola.

É decorrente dessa repetição, da reprovação nos níveis de ensino, que se diagnostica uma carência de políticas públicas para atender público de jovens e adultos, que foram esses que vêm repetindo os níveis de ensino, ou que reprovam e desistem, como o público atendido no ProJovem Campo, ou que se pretende atender.

No entanto, o que mais nos chama atenção no relatório é a análise das políticas públicas existentes no Brasil para a educação em áreas rurais:

O Governo Federal não tem realmente uma política de educação rural. Isso não quer dizer que não há ações federais voltadas para a educação rural. Existem várias dessas ações, variando entre Projeto Fundescola, Programa Escola Ativa, programas de TV e vídeo feito especificamente para as áreas rurais. Significa apenas que não há um grupo de grandes programas orquestrados para o benefício de escolas rurais. Isso decorre da posição epistemológica do MEC de que não há nenhuma diferença fundamental entre os dois tipos de escolas. De acordo com a política do Ministério, uma vez que as escolas rurais têm acesso aos mesmos insumos que as urbanas, eles vão funcionar bem da mesma forma⁷⁷ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 218).

Da citação acima podemos retirar duas posições do MEC, em torno das políticas públicas, que para essa pesquisa se mostra interessante aprofundá-las: uma é a sua posição em torno da não diferenciação entre escolas localizadas em áreas urbanas e em áreas rurais; e o outro posicionamento, que está interligado ao anterior é sobre não haver, naquele momento histórico de luta por Educação do Campo, políticas públicas para educação ofertada no rural.

⁷⁷ The Federal Government does not really have a rural education policy. This does not mean that there are no Federal actions focused on rural education. There are several such actions, ranging from the Fundescola Project's Escola Ativa program to TV and video programs made specifically for the rural areas. It only means that there is no group of major programs orchestrated with one another for the benefit of rural schools. This follows from MEC's epistemological position that there is no fundamental difference between the two types of schools. According to Ministry policy, once rural schools have access to the same inputs as urban ones, they will perform just as well (WORLD BANK, 2001, p. 218).

Quanto à posição do MEC, de que não havia diferença entre escolas urbanas e rurais só funcionava no papel, pois a distribuição de direitos, como pode ser visto no próprio relatório, deixa as escolas no campo com uma deficiência que vai além da distribuição de recursos: a formação dos professores e dos demais envolvidos nas escolas, o regime de funcionamento das aulas, e a infraestrutura física existente. Em pesquisa realizada pelo próprio Banco Mundial essa diferenciação fica bem clara com a análise de dados comparativos entre escolas localizadas em zonas urbana e rurais no Brasil, como podemos ver no trechos retirados do relatório.

Os resultados são impressionantes. A distribuição dos professores urbanos e rurais por qualificação mostra claramente a diferença entre professores das duas áreas. Indivíduos com ensino fundamental incompleto constituem, essencialmente, zero por cento do corpo docente urbano, mas têm variado entre 18% e 30% dos professores rurais. No outro extremo, os indivíduos com uma faculdade representam cerca de 5% da população rural e 30% dos professores urbanos⁷⁸ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 212).

Embora em áreas urbanas, a presença de banheiros, adequado saneamento e abastecimento de água é essencialmente universal (os dados se referem a 1998), em áreas rurais, apenas 82%, 73%, e 88% dos alunos estudaram em escolas que dispunham destas instalações. O único item físico de infraestrutura que é menos essencial e menos comum nas áreas urbanas, a presença de salas de professores, também mostram uma grande diferença: enquanto 75% dos alunos que estudam em escolas urbanas as tem, isso é verdade em apenas 14% dos estudantes rurais⁷⁹ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 214).

Finalmente, o censo educacional fornece algumas informações nos recursos pedagógicos, tais como presença de bibliotecas, computadores e equipamento audiovisual. Mais uma vez, o que é mostrado é o número de alunos de áreas urbanas e rurais que estudam em escolas em que existem esses insumos. Não há informações sobre o seu uso ou mesmo a sua disponibilidade dentro da escola, e contas de computadores ou vídeos que são bloqueados por diretores excessivamente zelosos são relativamente frequentes. Assim, as porcentagens apresentadas fornecem um limite superior para a disponibilidade destes instrumentos pedagógicos para estudantes⁸⁰ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 216).

⁷⁸ The results are striking. The distribution of urban and rural teachers by qualification and show quite clearly the gap between teachers in the two areas. Individuals with incomplete primary education make up, essentially, zero percent of the urban teaching corps but have varied between 18% and 30% of rural teachers. At the other extreme, individuals with a college education make up around 5% of rural and 30% of urban teachers (WORLD BANK, 2001, p. 212).

⁷⁹ Although in urban areas the presence of bathrooms, adequate sanitation, and an adequate water supply is essentially universal (the data refers to 1998), in rural areas only 82%, 73%, and 88% of students studied in schools provided with these facilities. The one physical infrastructure item that is less essential and less widespread in urban areas, the presence of teacher's rooms, also show a very large difference: while 75% of urban students study in schools that have them, this is true of only 14% of rural students (WORLD BANK, 2001, p. 214).

⁸⁰ Finally, the educational census provides some information on pedagogical inputs, such as the presence of libraries, computers, and audiovisual equipment. Once again, what is shown is the number of urban and rural

O Banco Mundial conclui que para o MEC não existiam até então políticas diferenciadas para as escolas do campo devido às mesmas serem consideradas de igual direito, no entanto, a análise do próprio relatório do BM nos demonstra que a desigualdade de direitos entre escolas urbanas e rurais, não no sentido de implementação de políticas, mas sim na distribuição desigual de recursos, em quantidade, em qualidade da oferta de ensino, torna o funcionamento das escolas rurais deficientes e pouco eficazes para a população residente no campo.

A incorporação da luta dos pesquisadores do Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo foi fundamental na implementação de documentos que estabelece parâmetros para o reconhecimento e diferenciação das escolas do campo, por parte do MEC. Nesse âmbito por dentro Estado, implementou-se ainda, as já citadas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da qual foi reconhecido amplos direitos às escolas do campo.

No entanto, ao analisar essas ações/projetos voltados para o rural, citando algumas delas como: o Projeto Escola Ativa e as ações do FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação, o relatório reconhece a necessidade do Brasil construir políticas públicas eficazes na melhoria da educação rural, é a partir desse reconhecimento que eles lançam estratégias para superar a pobreza no rural e coloca em primeiro plano, para atingir esse objetivo, a educação.

Primeiro, mais e **melhor educação para a população rural deve ser a principal prioridade**. Melhor educação não só **aumenta as oportunidades de emprego**, mas também facilita a oportunidade orientada para migração. E oportunidade orientada para a migração deveria ser um motivo a mais para a educação rural mesmo que às vezes seja indicada como uma razão contra a educação rural. No entanto, externalidades relacionadas à educação de migrantes pode sugerir que os municípios não devem ser deixados sozinhos na luta por uma melhor educação rural⁸¹ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 294. Grifo Nosso).

students studying in schools in which these inputs exist. We have no information on their usage or even their availability within the school, and accounts of computers or videos being locked up by overly zealous principals are relatively frequent. Thus, the percentages shown provide an upper limit to the availability of these pedagogical instruments for students (WORLD BANK, 2001, p. 216).

⁸¹ First, more and better education for the rural population should be the top priority. Better education not only increases employment opportunities but also facilitates opportunity-driven migration. Opportunity-driven migration should be an additional reason for rural education even though it is sometimes stated as a reason against rural education. However, the externalities related to education of migrants may suggest that municipalities should not be left alone in the struggle for better rural education (WORLD BANK, 2001, p. 294. Grifo nosso).

No modelo de educação que o Banco Mundial prevê, como melhoria na educação rural, está claro o interesse do capital internacional na formação de mão-de-obra para o emprego, e a consequente inserção do camponês ao mercado:

Em segundo lugar, uma agricultura comercial revitalizada pode absorver o trabalho assalariado e, assim, aumentar emprego e reduzir a pobreza rural. Por exemplo, a expansão eficiente do mercado de áreas irrigadas do Nordeste vai criar novas oportunidades. Fundamental para o crescimento e aumento do emprego no setor são as melhorias no funcionamento dos mercados de fatores, mão de obra, água, terra e capital. Do ponto de vista dos pobres, o aumento dos níveis **educacionais vão aumentar as chances de encontrar emprego no setor da agricultura comercial** ⁸² (BANCO MUNDIAL, 2001, p.291-292. Grifo Nosso).

O setor agrícola comercial que se expandia no início da década de 2000 no país necessitava de mão-de-obra formada para tal trabalho. Ou seja, o BM, em uma escala de controle internacional, e sob uma lógica de poder do capital, incentiva o Governo Federal para a criação de políticas públicas em educação para áreas rurais. Educação essa, com linha de formação para o trabalho abstrato e alienado, e não para o trabalho ontológico e com objetivos de recriação dos seus saberes enquanto sujeitos camponeses. Negando assim, as teorias que balizam a proposta da Educação do Campo como educação libertária e emancipadora.

Sendo assim, em um momento de grande apropriação das propostas educativas da Educação do Campo pelo Estado, regido sob uma lógica do capital, as organizações “desde baixo” necessitam ter clareza das formas de controle que o capital se utiliza, para a partir daí, como forma de contra-poder, construir suas próprias estruturas escalares, gerando processos de autonomização, criando seus próprios discursos.

E o que viemos concluindo com o desenvolvimento dessa pesquisa é que uma das principais formas de controle utilizada nas relações sociais de reprodução do capital, é a construção de uma estrutura escalar “desde cima”, formada por instituições de controle em cada umas das escalas. Nos interessa, portanto, desmiuçar essas construções escalares, desvendando como elas atuam especificamente no caso da Educação do Campo.

Isso, com o objetivo de reconstruir o debate da questão agrária no Brasil a partir da revalorização de conceitos, atuais e em disputa, como o da Educação do Campo, e que nos

⁸² Second, a revitalized commercial agriculture sector can absorb wage labor and thus increase employment and reduce rural poverty. For example, efficient, market-driven expansion of irrigated areas in the Northeast will create new opportunities. Critical for growth and increased employment in the sector are improvements in the workings of the factor markets, labor, water, land, and capital. From the perspective of the poor, better education levels will increase the chances of finding employment in the commercial agriculture sector (WORLD BANK, 2001, p. 291-292. Grifo nosso).

são caros nos debates travados não só no âmbito acadêmico, assim como nos espaços do Estado e dos movimentos sociais.

A apropriação de conceitos, por meio do uso do discurso, com fins de esvaziamento das propostas que vêm “desde baixo”, serve à apresentação de uma questão agrária “resolvida”, onde os conflitos desaparecem, e o Agronegócio se mostra como um único modelo a ser alcançado e sem alternativas a ele.

Por meio desse discurso “único”, que aparece também nos materiais formativos das propostas educativas apropriadas pelo Estado e servindo à reprodução do capital, como veremos no caso do material didático do ProJovem Campo no próximo capítulo, vem homogeneizando saberes e práticas dos sujeitos “desde baixo”, o qual é substituído por um agricultor familiar inserido no mercado.

CAPÍTULO V
ESCALAS GEOGRÁFICAS, CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E
USO DO DISCURSO NA ATUALIDADE DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA

*O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas
determinações e, por isso, é a unidade do diverso.
Aparece no pensamento como processo de síntese, como
resultado, e não como ponto de partida, embora seja o
verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o
ponto de partida da intuição e da representação.*

(Karl Marx, 1859)

Este capítulo tem como propósito refletir sobre a discussão geral da tese a partir de amarrações teóricas mais específicas. É o momento onde o real concreto (neste caso a implantação do Projovem Campo na Paraíba) retorna com construções teóricas mais amplas já apontadas nos capítulos anteriores, nos proporcionando uma reflexão mais profunda deste real.

Para nós, este real concreto, agora se reinterpreta por meio de três determinações fundamentais para a nossa construção analítica em torno da atualidade da questão agrária: escalas geográficas, construção de autonomia e uso do discurso. Essas três determinações nos levarão à construção de uma leitura, ou visão possível, da atualidade da questão agrária brasileira, a qual se apresenta agora como uma totalidade de múltiplas determinações (MARX, 1859), que desloca do centro da discussão os efeitos da expansão do capitalismo no campo para a construção de subjetividades.

Ou seja, voltamos nossas análises para as formas e as dinâmicas de conformação de subjetividades políticas em torno a conjuntos ou séries de experiências coletivas surgidas de relações de subordinação e insubordinação da classe trabalhadora no campo hoje. Segundo Modonesi (2010) os processos de subjetivação política se referem, em um plano mais concreto, mas igualmente amplo, à formação e desenvolvimento de movimentos sociopolíticos. O próprio Gramsci, entre os anos vinte e trinta, toma para seus estudos de subalternidade uma densidade teórica que configura um enfoque específico para o estudo dos processos de subjetivação política vinculados com as relações de dominação e, em particular, com a condição e a experiência da subordinação.

Sendo assim, neste capítulo as experiências de subordinação e insubordinação vivenciadas na luta por Educação do Campo, no âmbito dos conflitos da questão agrária, pela classe trabalhadora rural organizada, serão analisados a partir dos processos de subjetivação política vivenciados por meio: de construções escalares de poder, “desde cima” e “desde baixo”; de autonomização; e de apropriação do discurso.

Estas determinações: escala geográfica, autonomia e uso do discurso, se mostram de forma entrelaçada ao pensar que o modelo de desenvolvimento do capital traça estratégias de atuação por meio de escalas geográficas, as quais, segundo Smith (2000) é um instrumento importante no fortalecimento das relações políticas e de poder. Em nossa pesquisa isto se mostra a partir da estrutura escalar montada pelo Estado na implantação do ProJovem Campo, tendo como objetivo o maior controle dessas ações, estabelecendo formas de subordinação que foram levantadas nos capítulos anteriores.

Mas, ao mesmo tempo, os movimentos sociais e demais organizações de luta pela terra no Brasil resistem e traçam estratégias, em torno do paradigma da Educação do Campo, e constroem sua própria estrutura escalar de poder “desde baixo”. É essa estrutura escalar de poder que vai gerar reações, que aqui as reconhecemos como processos de construção de autonomia relativa ou processos de autonomização. Esta reflexão vai no sentido de entender, em um processo de contínua disputa, o que são as ações construídas durante processos de contra-poder, ou seja, o que vem depois da construção das estruturas escalares?

Compreendemos que são as ações dos sujeitos “desde baixo”, ações essas de autonomia relativa, que muitas vezes utilizam os programas e políticas do Estado e os transformam em grandes frentes de autonomização da classe trabalhadora organizada. No caso da Educação do Campo no Brasil podemos considerar como construção de autonomia relativa por dentro do próprio Estado ações como: a criação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Pronex; o reconhecimento das Escolas Itinerantes pelo Parecer 1012/2003; a construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo através da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2008; a criação do Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB (MOLINA; FREITAS, 2011).

Toda esta dinâmica se entrelaça em uma trama que tem como pano de fundo uma questão agrária cheia de novos elementos, ou velhos elementos revestidos de novos. Novos sujeitos, ou velhos sujeitos revestidos de novos sujeitos. Contradição posta pelo uso do discurso dominante do capital que se utiliza de novos termos neutralizando termos prioritariamente políticos, como o camponês, questão agrária ou agroecologia. Mas de alguma forma essa questão agrária se mostra complexa e renovada, e a Educação do

Campo é um dos espaços em disputa, um dos debates centrais que ilumina outros elementos da questão agrária, até agora menos enfatizados nessa pesquisa.

A análise destes novos elementos, novos sujeitos e novos espaços em disputa mostram que longe de perder sua centralidade, a questão agrária no Brasil ganha novos âmbitos. A entrada do século XXI foi o marco deste processo e agora, uma década depois, podemos observar os elementos desse processo de forma mais consolidada. Estes novos elementos podem ser observados, por exemplo, no sujeito do campo criado pelo Estado, diante de demandas internacionais, que é o agricultor familiar⁸³; nas políticas de Reforma Agrária⁸⁴ e suas consequências; nas dimensões da luta por Educação do Campo; enfim, um conjunto de elementos em um processo contínuo de disputa que vem conformando a questão agrária atual no Brasil.

Para a construção desse quinto capítulo destacamos ainda a importância da construção teórico-analítica desenvolvida nos capítulos anteriores, a qual começa com uma análise da implantação do programa ProJovem Campo em escala nacional e sua relação com as ações do Estado, entendido nessa pesquisa a partir do conceito de Estado ampliado em Gramsci. Essa análise desemboca em um segundo capítulo que aprofunda a análise do nosso objeto de pesquisa, do nosso real concreto, que é a implantação do ProJovem Campo na Paraíba e a construção histórica e espacial das lutas pela terra e pela educação nesse estado. Logo temos um terceiro capítulo que desenvolve uma análise referente à luta por Educação do Campo e a construção desse paradigma em diferentes âmbitos, no interior da luta dos movimentos sociais de luta pela terra, na perspectiva dos pesquisadores e na sua entrada no Estado. E um quarto capítulo que reconstrói o desenvolvimento

⁸³ Segundo Montenegro Gómez (2006) a categoria de agricultor familiar que o governo de Fernando Henrique Cardoso vai escolher para canalizar sua política para o meio rural será “criada” à medida das propostas que o Banco Mundial realiza em um relatório de 1994. Segundo o autor, é nesse sentido, que serão realizados vários estudos no marco de um convênio entre a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), assinado em 1994, e que vai dar seus primeiros frutos em 1996, com o documento “Perfil da Agricultura Familiar no Brasil”.

⁸⁴ Alentejano (2000) em uma análise das políticas no âmbito da agricultura familiar, em documentos referentes a criação do PRONAF, releva: no que se refere à concepção de agricultura familiar, destacam-se dois aspectos: a consideração de que a agricultura familiar é ou deve tornar-se uma empresa e a consequente desconsideração da estratégia de subsistência dos agricultores familiares. Na concepção do documento há dois grupos distintos de agricultores: modernos, profissionais, “verdadeiros agricultores”, capazes de competir nos mercados; agricultores de regiões com baixo potencial agrícola e cujo limite de desenvolvimento é dado pelas potencialidades naturais e culturais locais (p.92). Este é apenas um dos aspectos levantados por este autor em seus estudos referente a uma conformação da atual questão agrária no Brasil em seu texto “O que há de novo no rural brasileiro?”, já referido aqui nessa tese.

desigual contraditório e combinado no campo brasileiro sob a ótica da distribuição desigual da educação, entendendo que esses dois processos estão interligados em uma lógica de desenvolvimento que segue uma lógica do capital com uma transescalaridade específica.

Com isso, o que queremos relevar é que foi esse caminho investigativo, que tem como decisão teórico-metodológica uma visão por meio dos conflitos, que nos levou a afirmar que o capitalismo e seu modelo destrutivo de desenvolvimento continua a ampliar os seus tentáculos no campo, se apresentado de formas diferenciadas diante do capitalismo global atual, o que nos faz repensar também a questão agrária nesse espaço. Podemos citar alguns entre os conflitos que permearam essa pesquisa até aqui: a criação de políticas públicas para o campo, a luta por educação diferenciada, o desenvolvimento desigual no campo, o controle das instituições internacionais.

Outro elemento que permeará, de forma apenas exemplificativa, este quinto capítulo é a experiência vivenciada no México em processo de intercâmbio durante o curso de doutorado. O objetivo do nosso plano de trabalho durante esse intercâmbio foi conhecer experiências educativas camponesas em diversas regiões, estados e comunidades, para colocarmos à luz da proposta educativa da Educação do Campo no Brasil. Apesar de estar claro de que a tese não era um estudo comparativo entre Brasil e México, priorizamos apontar essas experiências em momentos do texto, em busca de refletir sobre as nossas conquistas e limites na construção de experiências educativas aqui no Brasil.

Sendo assim, daremos início às discussões desse capítulo com o tema das escalas geográficas buscando em um primeiro momento entender o conceito enquanto peça-chave para abordar o poder no âmbito do capitalismo, e em um segundo momento construiremos uma metodologia de análise escalar de estruturas armadas tanto “de cima” com objetivo de estabelecer formas de controle e de poder por meio de ações do Estado, como “de baixo” por meio de estruturas organizativas e ações de resistências, de contra-poder.

Compreendemos que em um processo contínuo de construção de relações de poder e contra-poder as ações de resistências e reapropriações das demandas da classe trabalhadora rural organizada se transformam em experiências concretas de transformações do contexto em que esses sujeitos estão envolvidos. Essa discussão nos levará diretamente a recuperação do conceito de autonomia relativa, por dentro da corrente marxista, e a pensar em processos de autonomização e autodeterminação desses sujeitos.

As três determinações escolhidas nesse caminho investigativo, escala geográfica, construção de autonomia e uso do discurso, nos conduzem também à construção de um terceiro subcapítulo onde tentaremos construir um arcabouço teórico analítico que entende a questão agrária atual para além dos efeitos da expansão do capitalismo e suas consequências no campo. Buscaremos compreendê-la como fruto e construto de relações de poder e contra-poder por meio de escalas geográficas, de ações de autonomias relativas por fora e por dentro do Estado e na construção de discursos “outros” para além do discurso dominante.

Por hora começaremos com o debate das escalas geográficas entendidas como instrumento importante na análise do poder. Para isso, entendemos que o poder é uma relação que se dá em todas as relações sociais, mas nesse caso queremos deixar claro que estamos privilegiando uma dicotomia extraída de um conjunto mais amplo de relações de poder que permeiam as dinâmicas em curso, sendo elas: uma estrutura escalar de poder “desde cima” quando estamos falando de dominação; e de contra-poder “desde baixo” quando estamos falando de resistência, construção de autonomia.

5.1. A construção de escalas geográficas de estruturas de poder “desde cima” e de contra-poder “desde baixo”

No quarto capítulo adiantamos que o ProJovem Campo como programa do Estado sai da escala nacional e atravessa um conjunto de escalas outras: como a escala estadual que é a escala da implantação; escala municipal onde se estabelecem as parcerias para o seu funcionamento; a escala dos polos que foi criada pelo próprio Programa para o melhor gerenciamento (leia-se controle) do mesmo; e uma escala da comunidade que é a escalas dos sujeitos a serem atendidos.

Falamos também que estas escalas estão permeadas de outras relações de poder “desde cima”, que não estão diretamente atreladas ao poder do capital, são relações que fazem parte de uma lógica territorial de poder (HARVEY, 2005), mas que em alguns momentos convergem e acabam por fortalecer a lógica do capital, como: a troca de governos e os interesses de cada um desses governos que ora intervém mais ora torna o programa insignificante; a coordenação do programa por um conjunto de professores específicos e a sua substituição por outro grupo com outros interesses; as secretarias de

educação estadual e municipal e seu pessoal técnico que influenciavam diretamente no trabalho da coordenação de polos e dos professores em sala de aula; na diretoria das escolas emprestadas em um acordo de parceria com os municípios, essas tomavam medidas decisivas em um bom desempenho das aulas e do bem estar dos alunos durante as aulas do programa; no bom ou mal recebimento do programa dentro da comunidade.

Todas estas relações citadas acima, que são em primeira ou em última instância relações de poder, intervêm diretamente nas formas de implantação dessa política em cada escala (aula, polo, estado, etc.) e nem sempre convergem com uma lógica do capital explícita e direta.

Outro ponto de partida na construção teórico-analítica que já esteve presente no quarto capítulo, relacionado diretamente às escalas geográficas e estruturas de poder, foi a compreensão de que as demandas locais muitas vezes são transformadas por meio do uso do discurso como uma resposta a uma demanda de escala internacional. Este jogo de escalas é eminentemente de relações de poder (GONZÁLEZ, 2005), e o que queremos enfatizar nesse momento é que essa urdidura escalar possui uma grande complexidade de relações, das quais iremos focar naquelas relacionadas com o poder e o capital, “desde cima” e “desde baixo”.

Desta forma, nosso propósito neste momento da pesquisa é desvendar como ocorre esse processo de construção de escalas compostas eminentemente por relações de poder, desconstruindo os processos envolvidos nessa forte estrutura escalar que dão base para a sustentação de um modelo de desenvolvimento desigual/contraditório/combinação (SMITH, 2005), e o que isso gera.

Como é o caso do ProJovem Campo no estado da Paraíba onde a educação diferenciada e de qualidade era a demanda, e a transformação da demanda em programa, ou seja, no ProJovem Campo, é a apropriação do Estado. O modelo educativo e de formação deste Programa, segundo as análises realizadas no capítulo IV coincidem diretamente com o atendimento à demanda do BM, que traça metas para os Estados-Nação em cumprimento de um modelo de desenvolvimento segundo às ordens do capital.

Com essa construção do pensamento o que queremos enfatizar neste momento é: como se criam estas escalas “desde cima”, para desconstruí-las, revelando suas formas. Mas o que ganha força nesse capítulo é a ideia de que o capital, ao subordinar por meio de relações de poder, de forma escalar (“desde cima”), com a participação consciente ou não dos sujeitos “desde baixo”, gera mutuamente seu próprio contra-poder, pois, como levanta

Žižek (2005) “não só a resistência é imanente ao poder, mas poder e contra-poder se geram mutuamente; que o próprio poder gera o excesso de resistência que finalmente não poderá dominar”⁸⁵ (p. 149).

Essas ações conjuntas de contra-poder dão origem a fortes processos de subjetivação política, pois, segundo Modonesi (2010) todo processo de subjetivação passa por um conjunto e uma série de *experiências* que – no cruzamento ou na interseção entre espontaneidade e consciência – lhe dão forma e especificidade.

Sendo assim, nessa resistência, ou nessas relações de contra-poder, os sujeitos “desde baixo” constroem sua própria estrutura escalar de poder protagonizada por movimentos sociais e demais organizações sociais. Segundo Smith (2002) “a construção da escala geográfica também é resultado da, e contribui com, a luta social baseada (e problematizada) na classe, o gênero e a raça e outras diferenças sociais”⁸⁶ (p. 143).

Desta forma podemos pensar em porquê o Projovem no estado da Paraíba não conseguiu cumprir com sua grande meta segundo o modelo de educação do Banco Mundial: reduzir consideravelmente a taxa de analfabetismo e formar mão de obra para inseri-la no mercado emergente do campo brasileiro, a agricultura familiar. As consequências disso podem ser observadas nas altas taxas de evasão escolar nos cursos, as quais fazem parte de um conjunto de resistências camponesas que muitas vezes são conscientes e organizadas e outras vezes nem tanto (SCOTT, 2011).

No entanto, de uma forma ou de outra, são essas resistências que obrigam as escalas “desde cima” a se re-organizarem, fragilizando-as, para ganhar espaço na construção de suas próprias escalas, pois “os processos de reconstrução das escalas alteram e expressam mudanças na geometria do poder social reforçando o poder e o controle de alguns e limitando o poder de outros”⁸⁷ (SWYNGEDOUW, 1997, apud, GONZÁLEZ, 2005, p. 101).

Ou seja, ao negar o Projovem Campo esses sujeitos “desde baixo” fazem com que o Estado tenha que criar outros programas com o mesmo sentido, mas com outra “cara”, em uma sequência de disputas que passa por diversas escalas, pois, como entende Smith

⁸⁵ “(...) no sólo es que la resistencia es immanente al Poder, que poder y contrapoder se generan mutuamente; que el Poder mismo genera el exceso de resistencia que finalmente no podrá dominar”. (ŽIŽEK, 2005p. 149)

⁸⁶ “la construcción de la escala geográfica también resulta de y contribuye con la lucha social basada (y problematizada) en la clase, el género, la raza y otras diferencias sociales” (SMITH, 2002, p. 149)

⁸⁷ “los procesos de (re)construcción de las escalas alteran y expresan cambios en la geometría del poder social reforzando el poder y el control de algunos y limitando el poder de otros” (SWYNGEDOUW, 1997, apud, GONZÁLEZ, 2005, p. 101).

(2002) “neste sentido, a escala proporciona a tecnologia através da qual o espaço contém a luta, pelo menos até que os limites existentes da escala sejam desafiados e quebrados, para serem reestabelecidos e re-desafiados a um nível mais alto.”⁸⁸ (p. 143. Tradução nossa)

São, portanto, processos políticos que se dão de forma escalar, pelos quais os sujeitos, ao pressionar o Estado, se fazem sujeitos. Processos de subjetivação que se dão seja em condição de subordinado pelo poder “desde cima” ou em processos de construção de autonomia “desde baixo”.

Deve-se perguntar então se estas ações de resistência/insubordinação são elementos de contra-poder, e em caso afirmativo, quais são as outras ações dos sujeitos sociais “desde baixo” que identificamos como a construção de uma estrutura escalar de contra-poder? A construção de uma metodologia de análise escalar nos ajuda nessa reflexão.

5.1.1. A metodologia de análise escalar: uma ferramenta na compreensão das relações de poder e dominação na lógica do capital e de contra-poder e resistência na lógica dos movimentos sociais de luta pela terra

*...la escala de la lucha y la lucha sobre la escala son
dos lados de la misma moneda...*

Smith, 2002

Com o processo de globalização que se amplia com grande vigor no século XX e suas consequências derramadas no século XXI, as investigações no âmbito das transformações da sociedade põem na ordem do dia uma perspectiva de análise que parte do “local” ao “global”. González (2005) coloca em questão esta posição dual entre local e global:

Nesta nova geografia do capitalismo se têm analisado, sobretudo, as relações entre o global e o local. Toda uma série de estudos analisam como os fenômenos mais globais adquirem significados diversos quando são apropriados por comunidades locais. (p.93. Tradução nossa)

⁸⁸ “en este sentido, la escala proporciona la tecnología a través de la cual el espacio contiene la lucha, al menos hasta que los límites existentes de la escala sean desafiados y rotos, para ser re-establecidos y re-desafiados a un nivel más alto” (SMITH, 2002, p. 143).

Cair na simplificação de que a globalização se reduz a uma relação dicotômica entre o local e o global restringe mais que abre possibilidade de estudo da globalização.⁸⁹ (p. 94. Tradução nossa)

González (2005) acrescenta ao debate sobre a crítica, a posição dual de estudos analíticos relacionados à globalização, os problemas ocasionados não só com esse ponto de partida nas investigações atuais, mas alerta também para a espacialidade dos conflitos, que para a autora está relacionada diretamente à globalização da atualidade:

O que não se pode perder de vista, no entanto, é que este novo capitalismo não é a-espacial, mas tudo ao contrário. O capital, por mais móvel, fluido ou volátil que seja não pode viver reproduzindo-se em abstrato, ele necessita, como diz Harvey, de suas “enclaves espaciais” [...]. Como também nos recorda Massey (1995), ainda que o capital seja cada vez mais móvel, não devemos esquecer que a força de trabalho, isto é, os agentes que fazem possível a reprodução do capital, não são equiparavelmente móveis. Temos que lembrar as inflexíveis e rígidas regulações sobre a imigração internacional. Assim, resulta mais frutífero analisar a globalização não somente como um processo que aniquila barreiras geográficas mas como um fenómeno que fixa e produz outras novas barreiras e limites (SWYNGEDOUW, 2004), criando novas fronteiras de governabilidade (APPADURAI, 2001, apud., GONZÁLEZ, 2005, p. 93. Tradução nossa).⁹⁰

Nessa produção contraditória do espaço, onde o capital aniquila barreiras geográficas, porém se reconstrói por meio de novas barreiras, e da ampliação de enclaves espaciais, a autora nos convida a nos distanciar dos discursos de confrontação simplista entre o local e o global. No repensar destas categorias como pontos de partida e de chegada aparece frente a nós um panorama mais complexo e livre, no qual mais do que escalas fixas e dadas como “local” e “global”, convida-nos a utilizarmos de escalas socialmente

⁸⁹ En esta nueva geografía del capitalismo se han analizado, sobre todo, las relaciones entre lo global y lo local. Toda una serie de estudios analizan cómo los fenómenos más globales adquieren significados diversos cuando son apropiados por comunidades locales. (GONZÁLEZ, 2005, p. 93)

Caer en la simplificación de que la globalización se reduce a una relación dicotómica entre lo local y lo global restringe más que abre posibilidades al estudio de la globalización (GONZÁLEZ, 2005, p. 94).

⁹⁰ Lo que no hay que perder de vista, sin embargo, es que este nuevo capitalismo no es a-espacial, sino todo lo contrario. El capital, por muy móvil, fluido o volátil que sea no puede vivir reproduciéndose en abstracto, sino que necesita, como dice Harvey, de sus “anclajes espaciales” [...]. Como también nos recuerda Massey (1995), aunque el capital sea cada vez más móvil, no debemos de olvidar que la fuerza de trabajo, es decir, los agentes que hacen posible la reproducción del capital, no son equiparablemente móviles. Sólo hay que recordar las inflexibles y rígidas regulaciones sobre la inmigración internacional. Así, resulta más fructífero analizar la globalización no tan sólo como un proceso que aniquila barreras geográficas sino como un fenómeno que fija y produce otras nuevas barreras y límites (Swyngedouw, 2004), creando nuevas fronteras de gobernabilidad (APPADURAI, 2001, apud., GONZÁLEZ, 2005, p. 93).

construídas no conflito, na luta, na resistência, na dominação, na subordinação. (GONZÁLEZ, 2005)

Mas, antes de mais nada, de que escalas estamos falando? Quando falamos de escala geralmente lembramos de escalas cartográficas, aquelas numéricas e representativas das distancias em mapas. Aqui estamos falando de escalas geográficas, muitas vezes compreendidas de forma limitada, como algo dado, ou pré-estabelecido, ou seja, geralmente não se questiona quem construiu a escala geográfica do Estado-Nação, ou com que propósito? E como foi construída a escala estadual? Ou quem delimitou essas escalas? Com que interesses? Quais foram os critérios? Assim como também pouco se percebe da construção de escalas de menor representação política em geral na sociedade.

Os estudos referentes às escalas geográficas surgem de uma necessidade do aprofundamento das análises de diferenciação espacial, subalternizadas por análises de cunho marxista ortodoxo que priorizavam o tempo sobre o espaço. Segundo Smith (2000) a construção da escala geográfica

(...) é um meio primário mediante o qual “ocorre” a diferenciação espacial. Em segundo lugar, uma compreensão da escala geográfica poderia nos proporcionar uma linguagem mais plausível da diferenciação espacial. Em terceiro lugar, a construção da escala é um processo social, isto é, a escala é produzida na sociedade e mediante a atividade da sociedade que, por sua vez, produz e é produzida por estruturas geográficas de interação social. Por fim, a produção da escala geográfica é um lugar de luta política potencialmente intensa (p. 139).

Sabendo que as relações escalares são inevitavelmente, relações de poder, a escala é tanto um objeto como um meio para as lutas político-econômicas. O debate de escalas é fortemente ampliado nos anos 1980 quando investigadores põem em discussão os problemas decorrentes da crítica marxista radical da década de 1970, com a negação à importância da organização espacial das coisas, da distância, da particularidade (GONZÁLEZ, 2005).

Em reação a estas análises a-espaciais, nos anos 80 surgiu entre os pesquisadores um interesse pelo “espaço” e a localidade de forma que “o único” estava de volta na agenda⁹¹ (MASSEY, 1985, p. 19, apud., GONZÁLEZ, 2005, p. 94).

⁹¹ En reacción a estos análisis a-espaciales, en los años 80 surgió entre los investigadores un interés por el “espacio” y la localidad de forma que “lo 'único' estaba de vuelta en la agenda” (MASSEY, 1985, p. 19, apud., GONZÁLEZ, 2005, p. 94).

Mas foi Neil Smith que nos trouxe as contribuições mais importantes sobre o conceito de escalas geográficas, as quais para este autor partiam de um primeiro entendimento de que as raízes do desenvolvimento desigual se encontram nos próprios padrões de acumulação do capital.

O capital se debate sempre entre uma tendência à universalização e sua necessidade de fixar-se em lugares concretos que inevitavelmente o convertem em algo particular. Esta tendência contraditória se materializa, com o tempo, em uma forma territorialmente particular agrupando-se em torno a uma hierarquia de escalas espaciais (SMITH, 1984, p. 135, apud, GONZÁLEZ, 2005, p.95. Tradução nossa).⁹²

Desta forma, as escalas se recriam por meio de processos capitalistas e se organizam em torno de uma hierarquia sistemática que mantém e facilita diferentes processos envolvidos na acumulação e circulação do capital. Em seu texto “Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e a produção de escalas geográficas”, Smith (2000) realiza uma discussão sistemática exploratória sobre escalas específicas, deixando claro que não era sua intenção criar um sistema ontológico de escalas, nem “congelar” um conjunto de escalas como blocos de uma política espacializada, contudo levantou um conjunto de escalas sem separações rígidas entre elas, e compreendendo que as escalas são hierarquicamente construídas como parte das paisagens sociais e culturais, econômicas e políticas do capitalismo. Estas escalas apontadas por Neil Smith são: corpo, casa, comunidade, cidade, região, nação e globo. (SMITH, 2000)

Para autoras como Sara González (2005), as escalas como urbano, regional, nacional e local são as principais escalas ao redor das quais o capitalismo encontra uma certa coerência, um certo consenso entre os atores principais para levar a cabo seu projeto. A análise do processo de formação das escalas, seja urbana, regional, nacional ou local, nos oferece, portanto, uma janela crucial para a compreensão do desenvolvimento desigual do capitalismo e a sua frágil tendência ao equilíbrio. (GONZÁLEZ, 2005)

A ampliação do debate do que são as escalas nos permite sair da ideia dessas escalas preexistentes e passar ao entendimento das escalas geográficas como histórica e socialmente produzidas, também como criações discursivas que re-constroem as realidades

⁹² El capital se debate siempre entre una tendencia a la universalización y su necesidad de fijarse en sitios concretos que inevitablemente lo convierten en algo particular. Esta tendencia contradictoria se materializa, con el tiempo, en una forma territorialmente particular agrupándose en torno a una jerarquía de escalas espaciales (Smith, 1984, p. 135).

às quais são nomeadas, e portanto, formadas por relações de poder. Sobre isso Smith (2002) nos aclara:

As diferentes sociedades não só produzem o espaço, como Lefebvre nos tem ensinado, elas também produzem a escala. A produção da escala pode ser a diferenciação mais elementar do espaço geográfico e é em toda sua extensão um processo social. Não há nada ontologicamente dado sobre a divisão tradicional entre lugar e localidade, escala urbana e regional, nacional e global. A diferenciação das escalas geográficas estabelece e se estabelece através da estrutura geográfica de interações sociais⁹³ (p. 141. Tradução nossa).

Com esse enfoque nas relações de poder e na diferença espacial, e sempre em uma perspectiva dinâmica, a análise escalar se perfila como “peça-chave” nos estudos referentes a estrutura desigual do capitalismo e sua natureza conflitiva de dominação. Em autores como Smith (2000, 2002), Marston (2000), Brenner (2001), Harvey (2003), podemos encontrar referências explícitas e implícitas, tanto da importância que as transformações na economia política capitalista têm na produção das escalas, como da necessidade de entender melhor a produção da escala, a fim de compreender a dinâmica capitalista (e lutar contra sua hegemonia). (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006)

Na mesma linha, Brenner (2001) enfatiza a importância de precisar o vocabulário e as propostas teóricas desenvolvidas, nos anos 1990, sobre a escala geográfica como forma de decifrar o dramático e altamente instável processo re-escalar – do capital, do território do Estado e das relações sociais de poder em geral – que ocorre ao longo do sistema-mundo.

Segundo Smith (2000) é possível conceber a escala como uma resolução geográfica de processos sociais contraditórios de competência e cooperação.

A produção e a reprodução contínua da escala expressa tanto a disputa social quanto a geográfica para estabelecer fronteiras entre distintos lugares, localizações e lugares de experiência. A construção do lugar implica a produção de escala, na medida em que os lugares são diferenciados uns dos outros; a escala é o critério da diferença, não tanto entre lugares como entre tipos diferentes de lugares (SMITH, 2000, p. 142).

⁹³ Las diferentes sociedades no sólo producen el espacio, como Lefebvre nos ha enseñado, ellas también producen la escala. La producción de la escala puede ser la diferenciación más elemental del espacio geográfico y es en toda su extensión un proceso social. No hay nada ontológicamente dado sobre la división tradicional entre hogar y localidad, escala urbana y regional, nacional y global. La diferenciación de las escalas geográficas establece y se establece a través de la estructura geográfica de interacciones sociales. (SMITH, 2002, p. 141)

Para exemplificar essa ideia ele utiliza o caso da escala do Estado-Nação, resultado, para ele, do compromisso territorial entre necessidades diferenciadas da classe capitalista. Nesta escala a classe capitalista também coopera internamente a fim de criar condições necessárias para a acumulação de capital e a reprodução social.

Na outra ponta da hierarquia escalar de poder, Smith (2000) nos apresenta como a escala da comunidade é construída por meio do exemplo da mobilidade espacial dos sem-teto na Cidade de Nova York, diante dos problemas gerados com a grande quantidade de moradores de rua na década de 1980 nesta cidade. Destacando ainda, o acesso político e cultural ao espaço da comunidade bem como sua produção, entendendo dessa forma que as escalas também são construídas no sentido contrário por sujeitos “de baixo” e segundo seus próprios interesses.

O autor entende que ao estabelecer fronteiras, a escala pode ser construída como um meio de restrição e exclusão, como um meio de impor identidade. No entanto, uma política das escalas pode se tornar uma arma de expansão e de inclusão, um meio de ampliar as identidades. Sendo assim, segundo este autor “as escalas oferecem marcos na recuperação do espaço da aniquilação e uma linguagem mediante a qual a rediferenciação do espaço pode ser desbravada sobre bases sociais discutidas e ajustadas, em vez de seguir a lógica econômica do capital e os interesses políticos de sua classe”. (SMITH, 2000, p. 157)

Na análise dos sem-teto em uma escala do espaço urbano, Smith (2000) analisa que esses sujeitos “de baixo”, inconscientes ou não, buscam de forma desabrada, expandir a escala do controle autocentrado e, ao mesmo tempo, contrair a escala do controle oficial. Segundo o autor “eles prometem não somente a produção de um espaço em abstrato, mas a produção e reprodução concretas da escala geográfica como estratégia política de resistência” (p. 137).

Smith (2000) põe em debate, portanto, esta outra forma de produzir escalas, enfatizando uma reprodução escalar “desde baixo” e a capacidade de saltar escalas para a própria reprodução social desses sujeitos. Entende-se que as construções escalares não são apenas uma solidificação ou materialização espacial das forças e processos sociais específicos.

De um modo tanto literal quanto metafórico, a escala contém a atividade social e, ao mesmo tempo, proporciona uma geografia já dividida em compartimentos, na qual a atividade social tem lugar. A escala demarca o

lugar da disputa social, tanto como o objeto quanto a resolução desta disputa. Vista dessa forma a produção de escala pode começar a fornecer a linguagem que torna possível uma política espacial mais substantiva e tangível. (SMITH, 2000, p. 144)

Desta forma estamos nos apropriando da linguagem da escala no intento de compreender a política espacial construída como fruto da disputa social entre os “de baixo” e os “de cima” que marcam a questão agrária brasileira. Para a nossa pesquisa essas relações se dão em um contexto determinado que é a implantação do ProJovem Campo na Paraíba. Entendendo, portanto, que é por meio dessa estrutura escalar da implantação e funcionamento desse Programa, e as resistências “desde baixo” à elas, que teremos uma análise mais tangível das relações de poder que perpassam as escalas, “desmascarando-as”, obtendo assim uma expressão mais tangível dos processos de dominação e resistência nos limites da questão agrária hoje.

Todo este repensar da construção de estruturas escalares na atualidade e mais precisamente na nossa pesquisa, a qual tem como centro os conflitos da questão agrária atual, nos leva à necessidade da construção de uma metodologia escalar que desvende as formas de dominação do capital por meio das estruturas escalares construídas na implantação de ações, programas e políticas do Estado, as quais o mantêm sob o controle do modelo de desenvolvimento do capital.

Desta forma, estamos indo além do levantamento e análise das consequências do capital no campo, partindo da análise de subjetividades. Ou seja, estamos pensando a partir de processos de subjetivação da classe trabalhadora rural, assumindo que a formação subjetiva – o fazer-se sujeito – é um processo estruturado que combina diversas dimensões concretamente articuladas, de subordinação e insubordinação que passam diretamente por ações de construção de estruturas escalares, autonomização e uso do discurso, como determinações centrais na análise da questão agrária brasileira.

Mesmo seus principais estudos abordando a escala por meio da experiência de luta e resistência dos movimentos sociais frente às dominações do capital, os trabalhos de Smith (2000) já nos alertavam para a importância de uma leitura escalar que analise o poder no âmbito do capitalismo. Em um olhar mais metodológico sobre as escalas, Smith (2002) acrescenta que “a escala material não só é trabalhada e retrabalhada como paisagem, assim

como também é a escala de resolução ou abstração que nós empregamos para atender as relações sociais, qualquer que seja sua impressão geográfica”⁹⁴ (p. 142)

Uma análise escalar enquanto metodologia foi também construída por Montenegro Gómez (2006). Por meio de uma profunda revisão teórica dos clássicos do debate sobre escalas geográficas, o autor desenvolveu essa metodologia como uma ferramenta utilizada para abordar a relação entre desenvolvimento e controle social em diferentes âmbitos espaciais, no entanto, de forma mais geral o autor entende essa metodologia como a análise da organização espacial dos sujeitos em escalas, entendendo essas escalas não como algo dado externamente, e sim como fruto da própria interação social (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006).

Ou seja, o autor reconhece na metodologia escalar uma ferramenta importante da organização espacial dos sujeitos “desde cima” ou “desde baixo”, apesar que em suas análises se dedica a desvendar a estrutura escalar desenhada por aqueles que detêm os processos de dominação.

O nosso intento aqui é a construção de uma metodologia de análise escalar que aborde o poder e que, portanto, nos “dê pernas” para entender as relações de poder na organização do espaço agrário brasileiro hoje, dos sujeitos sociais em disputa nesse espaço, tanto “de cima” como “de baixo”. Ou seja, na implantação do ProJovem Campo entendido como programa do Estado construído “desde cima” e das ações dos movimentos sociais de luta por Educação do Campo “desde baixo”, mostrando as formas de dominação e resistência desses sujeitos por meio de suas estruturas organizativas que são também estruturas escalares no movimento da questão agrária atual.

Outra compreensão, que vai complementar a metodologia de análise escalar na nossa pesquisa, é a de re-escalamento. O qual é entendido segundo González (2005) como parte de um processo de “revitalização das escalas”. Em suas análises, o re-escalamento do capitalismo aparece como um processo de luta por fixação das escalas, que implica necessariamente a luta entre diferentes grupos de poder por impor suas visões sobre como se organizar a infraestrutura geográfica do capitalismo. Os estudos voltados para uma análise que capte esse re-escalamento caminham por dentro dos estudos no âmbitos das “políticas de escalas”, onde sua perspectiva processual dirige sua atenção para

⁹⁴ “no sólo es la escala material trabajada y retrabajada como paisaje, sino también es la escala de resolución o abstracción que nosotros empleamos para entender las relaciones sociales, cualquiera que sea su impresión geográfica” (SMITH, 2002, p. 142).

os processos que tomam as escalas em seu aspecto mais dinâmico e não tanto a aqueles que se circunscrevem a uma única escala. (GONZÁLEZ, 2005).

Nesse sentido, e em uma análise mais metodológica sobre os processos de re-escalamento, Montenegro Gómez (2006) complementa:

Existe, portanto, um duplo movimento de reformulação escalar: a redefinição dos elementos que constituem cada escala e a revisão da função que cada escala passa a exercer, na arquitetura escalar da qual faz parte. A manutenção da capacidade de domínio exercido pelo Estado ou pela aparelhagem do desenvolvimento depende dessa criação e recriação, definição e redefinição, escalares. Essa intervenção qualificada, em diferentes âmbitos espaciais, resultante da possibilidade de dominar a produção escalar, oferece a quem detém o poder um instrumento poderoso de controle social e territorial. O domínio sobre a narrativa escalar hegemônica e a possibilidade de reconduzir o re-escalamento numa determinada direção são instrumentos de poder, que as instituições empregam profusamente (p. 236-237).

É neste sentido, de contemplar esse duplo movimento que estamos nos utilizando da análise do re-escalamento, principalmente para desconstruir as formas de dominação “desde cima” que se redefinem ao ter o seu controle ameaçado por ações de resistências e construção de autonomia “desde baixo”.

Com isso busca-se não só desvendar como o Estado redefini as escalas e seu aparato institucional para a implantação do ProJovem, mas também como o Estado cria novas estratégias de ações frente às resistências a esse Programa e seu eminente fracasso no estado da Paraíba, reconduzindo o re-escalamento da sua estrutura de dominação para a construção de outros programas, onde cada escala em sua estrutura passa a exercer novas funções e a elas são agregadas novos elementos.

No caso desta investigação, a metodologia de análise escalar é a ferramenta utilizada em um primeiro momento para abordar a relação entre o modelo de desenvolvimento do capital, que dita padrões de educação para o campo no Brasil, via um aparato institucional escalarmente construído “desde cima”. E em um segundo momento, essa metodologia escalar nos apontará na abordagem das resistências e da construção de ações dos sujeitos “desde baixo” em processos de subjetivação política. Essas ações são aqui entendidas como ações de contra-poder, como contra-hegemonia, de autonomia que vão marcar a questão agrária e seus conflitos hoje no campo.

Nesse caso estamos entendendo que o capital constrói escalas de poder armadas de um aparato institucional do uso do discurso e de práticas que servem para dar suporte

operacional às relações de poder, dominação “desde cima”, em cada escala. Aqui a estrutura escalar é vista como uma das principais estratégias de reprodução e recriação do capital, e as ações do Estado, como programas e políticas públicas, são entendidas como ações de dominação dadas como contrapartida do Estado, na sua mediação entre as demandas “de cima” e as demandas “de baixo”.

No âmbito da construção escalar “desde baixo” para autores como Smith (2000; 2002), Sallie A. Martson (2000), Richard Howitt (2000) ou Andrew Herod (1997), a escala tem sido abordada com ênfase na experiência da luta e resistência dos movimentos sociais, frente às múltiplas formas de dominação da sociedade capitalista. Construindo assim um andaime de escalas, onde os movimentos sociais ganham ou perdem a possibilidade de saltar de uma escala à outra, até chegar no nível decisório que tem a capacidade de dar respostas às suas demandas (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006).

Nesse caso a produção da escala é considerada como um âmbito privilegiado da luta política e foca suas análises nas possibilidades que os grupos que confrontam o poder estabelecido tem de se organizar e lutar, em escalas cada vez mais amplas, isto é re-escalar suas lutas em âmbitos mais apropriados (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006, p. 234).

Desta forma, estamos pensando no “outro lado da mesma moeda”, na luta sobre a escala, como nos trouxe Smith (2000) na epígrafe desse subitem. Para isso iremos analisar as formas organizativas dos movimentos sociais no campo, mais especificamente na luta por Educação do Campo, a partir de uma perspectiva escalar de contra-poder que não é preexistente, tampouco é fixa, é uma estrutura escalar que se constrói na luta, no conflito e na disputa em ocupar espaços de poder nos limites da questão agrária atual, onde as formas de reapropriação das ações do Estado marcam esses espaços.

Começaremos com a análise das escalas construídas “desde cima”, para isso retornaremos ao nosso recorte de objeto de análise que é o ProJovem Campo, e a sua implantação no estado da Paraíba, retomando a sua estrutura escalar mais ampla, tentando não colocá-la de forma rígida e entendendo que esse é um processo de re-escalamento onde o capital recria suas próprias escalas visando ampliar suas formas de subordinação, por meio do tripé: Desenvolvimento desigual – Poder – Capital.

5.1.2. A construção escalar de poder “desde cima”: o caso do ProJovem Campo na Paraíba

*“El capitalismo desorganizado es al mismo tiempo un
capitalismo reorganizado”.*

Smith, 2002.

Entendemos que a análise escalar, aproveitando sua potencialidade na análise do poder, é também o instrumento adequado para conhecer a arquitetura escalar desenhada por aquele que detém a capacidade de dominação, que na sociedade capitalista pode ser expressada por ações do próprio Estado. Nesse entendimento autores como Brenner (2001) y Swyngedouw (2000) compreendem que por meio do estudo da produção de escalas, compostas por um aparelho institucional internacional que dita normas no âmbito do modelo de desenvolvimento do capital, não só ratifica a inter-relação entre desenvolvimento e controle social, mas também define avanços nos desdobramentos espaciais dessa inter-relação.

Desta forma essas instituições lançam mão de múltiplos mecanismos escalares, para realizar seus propósitos em âmbitos territoriais diferentes. Um deles é a criação e recriação de escalas que formem uma arquitetura escalar adequada a seus fins. Que se complementa com a criação de discursos, narrativas escalares⁹⁵, que formulam e reformulam a função de cada escala. Ou seja, o capital reconstrói suas formas de dominação em um processo re-escalar.

Estamos partindo então da compreensão de que nessa reconstrução da função das escalas, as quais são sempre formadas por relações de poder, o Estado, por exemplo, ao implementar um programa de política pública como o ProJovem Campo, recria a função de cada escala, cria novas escalas, se reestrutura re-escalarmente, com o objetivo primeiramente de servir como aparato ao capital e suas formas de subordinação, que neste caso está atrelado diretamente ao modelo formativo desse programa e a importância que a educação possui frente às formas de dominação.

⁹⁵ Sara González (2005) se refere às narrativas escalares como um conceito de grande interesse desde o ponto de vista analítico. Segundo ela, as escalas são âmbitos de poder e podem chegar a ser espaços de compromisso onde um grupo desenvolve seu projeto político. As narrativas escalares são as histórias que justificam, emolduram e dão coerência à emergência de uma escala como um âmbito de mobilização política. Para esta autora que em seu contexto histórico debate o impacto das mudanças frente à globalização, neste contexto, em geral, estas narrativas são discursos relativamente simples, que apresentam a realidade em termos dicotômicos: antes/depois, industrial/pós-industrial, local/global, etc. e a organizam mediante uma estrutura lógica entre seus diferentes momentos. A autora conclui que nenhuma destas narrativas pretende oferecer uma visão complexa das transformações escalares no sistema capitalista. Se limitam, entretanto, a resumir a realidade em histórias fáceis de entender que provêm do suficiente poder de explicar aos atores para justificar suas ações.

Esta estrutura escalar do Estado quando totalmente dominada “desde cima”, somente em última instância tem como objetivo mediar a pressão da classe trabalhadora, e nunca, nesse caso de total dominação, atender a real demanda desta classe, por sua forma de Estado capitalista. Pois como afirma Smith (2002) “a escala proporciona a tecnologia através da qual o espaço contém a luta, ao menos até que os limites existentes da escala sejam desafiados e quebrados, para serem re-estabelecidos e re-desafiados a um nível mais alto”⁹⁶ (p. 143). Ou seja, mesmo em fortes momentos de luta e resistências às formas de dominação, a estrutura escalar de poder “desde cima” ao ser desafiada ela é re-estabelecida em um nível mais alto de controle.

Mas o que queremos enfatizar nesse momento é que para a implantação de um programa como o ProJovem Campo o capital se utiliza de escalas geográficas preexistentes: nacional, estadual, municipal, e comunidade, assim como cria novas escalas de poder, como a escala do polo. Também se apropria de discursos como o da Educação do Campo para implantar suas amarras. Se utiliza também de narrativas escalares como a de “áreas de agricultura familiar”, onde antes eram “áreas de Reforma Agrária”. E reformula as funções de cada escala: por exemplo, no Pronera a escala estadual tem como representatividade organizativa as Instituições de Ensino Superior, no ProJovem apesar das IES estarem presentes na estrutura organizativa da escala estadual a maior representatividade de coordenação do programa nesta escala é a Secretaria de Educação Estadual, ou seja, é ela que recebe os recursos, que contrata os coordenadores de polos e professores, a IES aparece apenas na formalização do projeto político pedagógico, apesar de ainda ser ou não aprovado pelo MEC em escala nacional e pelas Secretaria de Educação em escala estadual. Desta forma ele amplia o controle dos projetos em cada escala.

Nessa mesma linha, Neil Brenner (2001) aborda a construção escalar de “cima para baixo”, mostrando como as escalas também se constroem a partir das imposições de quem detém o poder. Sobre a abordagem de Brenner em relação a construção escalar “desde cima”, Montenegro Gómez (2006) nos aclara que para este autor:

O Estado neoliberal, utilizaria uma narrativa escalar que tentaria “apagar” as escalas construídas durante a regulação keynesiana. Essas escalas atravessadas pela importância do papel do Estado, pela presença do Estado em todas elas, são re-configuradas (re-escaladas) pelo neoliberalismo. O Estado mínimo (para o social, não para o apoio ao

⁹⁶ “la escala proporciona la tecnología a través de la cual el espacio contiene la lucha, al menos hasta que los límites existentes de la escala sean desafiados y rotos, para ser re-establecidos y re-desafiados a un nivel más alto” (p. 143).

setor privado) neoliberal reformula as escalas, para sintonizá-las com a desregulação dos mercados e a mercantilização de todos os aspectos da vida e, ao mesmo tempo, prioriza novas escalas, já não mais a nacional ou a regional, mas sim a local, que sirvam de arena privilegiada de acordo com as novas regras do jogo. (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006, p. 236)

Sendo assim, o duplo movimento de reformulação escalar, consiste de um lado numa redefinição dos elementos que constituem cada escala e de outro na revisão da função que cada escala passa a exercer na arquitetura escalar da qual forma parte, visitar estas escalas e suas funções é também analisar as relações de poder que atravessam cada uma delas.

Em uma metodologia de análise escalar, que parte de um tripé entre Desenvolvimento desigual – Poder – Capital, estamos nos propondo a entender a relação desses elementos na implantação de um programa do Estado como o ProJovem Campo. Essa proposta educativa é criada por e serve a uma determinada lógica de desenvolvimento, a do Capital, e nela as relações de poder vêm “desde cima” e servem como formas de dominação. Dessa forma, o capital é entendido aqui como uma estrutura viva que ganha sua forma por meio do modo capitalista de produção, se personifica na classe capitalista burguesa e se recria no papel do Estado, aparato principal de regulação de suas ações em uma sociedade de classes.

Assim, entendemos que é fundamental desvelar, em cada escala da implantação de Programas como o ProJovem Campo, as formas, assim como as funções de cada escala e como elas se relacionam entre si, e com isso, desvestir essas relações de poder “desde cima” que influenciam diretamente na implementação de programas e de políticas públicas, nesse caso em educação para o campo.

Sendo assim, para iniciar com uma análise escalar das relações de poder que envolvem a implantação de um programa do Estado, apresentamos abaixo um esquema no intento de representar a estrutura escalar de poder armada “desde cima” para a implantação do ProJovem Campo na Paraíba:

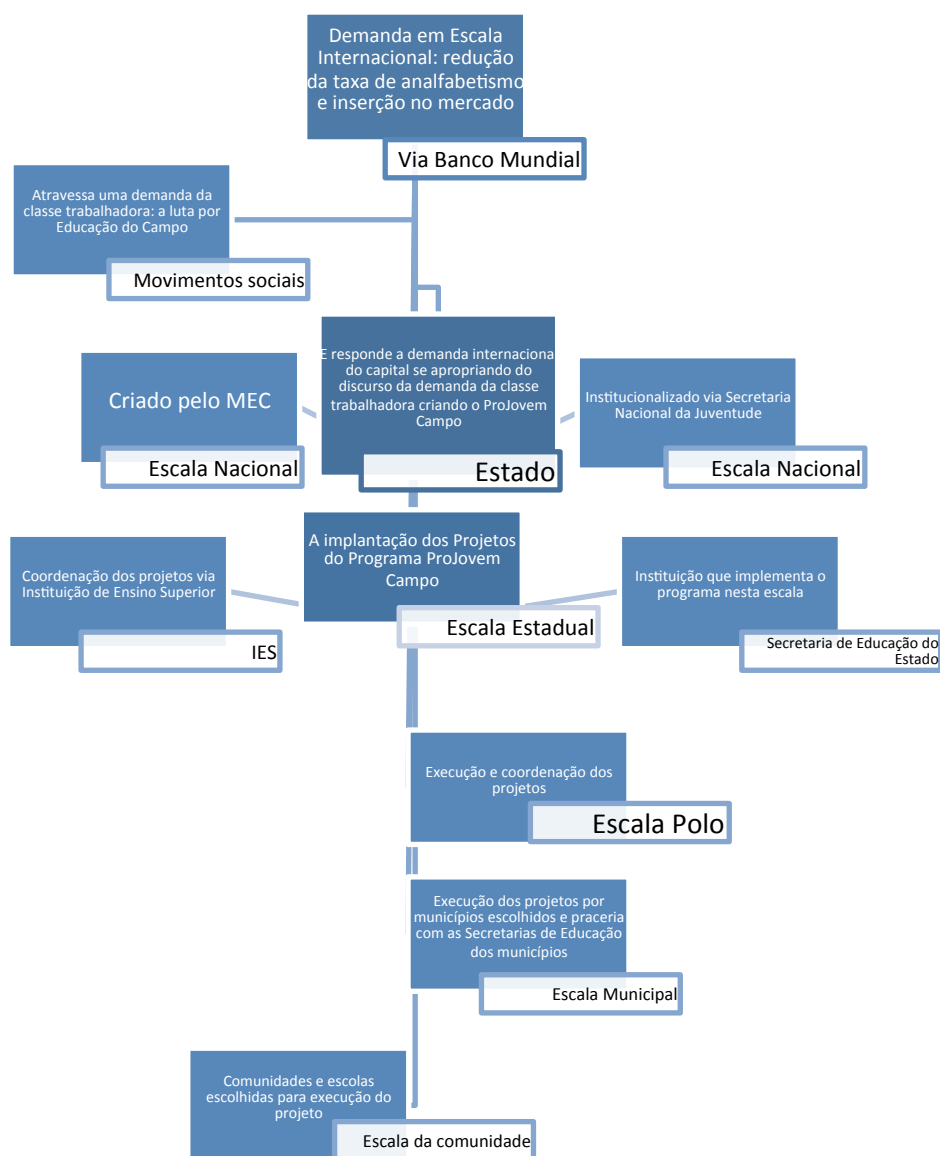


Figura 06: Estrutura Escalar de poder “desde cima” na implantação do ProJovem Campo 2010-2011

Fonte: Dados fornecidos pela sitio <http://portal.mec.gov.br>

Org.: Mara Edilara Batista de Oliveira, 2014.

É importante acrescentar à análise do organograma, que na estrutura de implementação desse Programa, as escalas não apresentam uma ordem rígida ao passar de uma escala à outra, o organograma de hierarquização é apenas ilustrativo na visualização das escalas. Ou seja, estas escalas não estão postas hierarquicamente, esta hierarquia é recriada por meio das relações de poder em cada ação “desde cima”, ou seja, a implantação do ProJovem Campo, nasce como resposta a uma demanda de escala internacional, sai da

escala nacional, onde é criado, mas ao mesmo tempo suas ações e demandas chegam à escala estadual, à escala municipal, à escala da comunidade, e ao mesmo tempo é criada a escala do polo para intermediar a escala do Estado com a comunidade, a qual incorpora, nesse caso a escola, como um dos principais espaços dessa escala na troca de relações de poder.

Desta forma, o início da sequência da estrutura escalar não é apenas um desejo do Banco Mundial, mas de uma determinada demanda que surge em uma escala e que encontra eco em outras escalas, formas de se reforçar como estratégia de dominação. Ou seja, não há uma linearidade na relação escalar, nem uma ordem ontológica e sim uma conformação escalar que flui em diferentes direções em função dos sujeitos, dos lugares, dos interesses.

E nesse transcurso escalar, no re-escalamento das relações de poder “desde cima”, o Programa, durante sua implantação, não passa apenas por essas escalas, ele se reveste dessas relações de poder e controle que são do capital, incorporadas no seu processo formativo, no material didático, nas escolhas das equipes de trabalho, ou seja, em um conjunto de elementos que compõem essas escalas, agregando ao ProJovem Campo mais formas de subordinação.

Outro ponto importante na análise do organograma acima é que as escalas e o aparato institucional que a compõe é reformulado na implantação do ProJovem Campo para um maior controle de poder “desde cima”. Vejamos esses processos em cada escala, ou seja, no re-escalamento do poder “desde cima” no processo de implantação do ProJovem Campo.

Na escala nacional alteram-se as instituições de controle do Estado para a implantação do ProJovem Campo, ou seja, durante o funcionamento do “Saberes da Terra” de 2005, programa piloto para o ProJovem Campo, este tinha como representante institucional a SECAD/MEC. Ao passar a ser ProJovem Campo ele passa a ser regulamentado também pela Secretaria Nacional da Juventude, se entende que ao ampliar o aparato institucional se ampliam também as formas de controle, mas isso também implica diretamente na distribuição de recursos segundo os interesses dessa Secretaria.

Ao sair da escala nacional tendo como aparato institucional de poder a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, a implantação do ProJovem Campo desde o seu início é permeada por uma relação conflitiva de poder. No primeiro capítulo já falamos o que implica isto na redistribuição do orçamento das Secretarias, mas implica também em uma

implementação defeituosa devido às relações de poder nesse aparelho institucional, a SNJ, a qual não possui uma função direta na implementação de uma educação diferenciada para o campo, com interesses mais voltados para a Juventude. Isso gera uma série de problemas, por exemplo, na delimitação da idade exigida para o ingresso no programa, a SNJ possui sua própria delimitação de idade em seu entendimento do conceito de juventude, isto delimita a idade aceita aos alunos ingressos no Programa, e exclui os adultos da política, sujeitos mais do que de direito da Educação do Campo. Esta discussão é central no debate dos problemas enfrentados por este programa, tornando-se essa uma demanda central segundo o FONEC:

Devemos recuperar o Programa Saberes da Terra, conforme seu projeto original e sem limite de idade, enquanto proposta de escolarização para Jovens e Adultos do Campo, para o nível do Ensino Fundamental e com expansão a ser feita ao Ensino Médio (FONEC, 2013)

Nesse processo da reconfiguração escalar do poder/controle/dominação “desde cima”, ao sair da escala nacional, a implementação do Programa passa a uma escala estadual que conta com duas instituições como coordenadoras do Programa: a Instituição de Ensino Superior e a Secretaria Estatal de Educação. A universidade como a responsável da formação dos professores e coordenação dos Polos do Programa, e a Secretaria de Educação com o manejo dos recursos. Esta foi uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo programa, o repasse do dinheiro pela Secretaria de Educação do Estado. O recurso ficava travado na burocracia desta instituição, isto está nas falas dos sujeitos no primeiro capítulo. No Pronera, por exemplo, a coordenação na escala estadual é realizada apenas pela universidade, os recursos vão diretamente para a instituição de ensino superior e esta toma a decisão junto com as outras partes envolvidas (movimentos sociais, organizações) de como utilizá-lo no programa.

Isto ocorre porque a manutenção da capacidade do domínio exercido pelo Estado ou pelo aparato institucional do desenvolvimento “desde cima” depende dessa criação e recriação, definição e redefinição escalares. Essa intervenção qualificada, em diferentes âmbitos espaciais, resulta na possibilidade de dominar a produção escalar, que oferece a quem detêm o poder um instrumento poderoso de controle social e territorial. O domínio sobre a narrativa escalar hegemônica e a possibilidade de reconduzir o re-escalamento em uma determinada direção são instrumentos de poder que as instituições utilizam profusamente (MONTENEGRO GÓMEZ, 2006).

Na escala estadual esse programa se sobrecarrega de relações de poder que não são relações diretamente da “lógica do capital”, são relações da “lógica territorial” do poder, ou seja, do controle territorial, que muitas vezes se torna “um meio necessário para a lógica de acumulação de capital” (HARVEY, 2005, p. 36). Considerando a lógica territorial de poder como excepcionalmente política e formada por “homens de Estado” que buscam tipicamente resultados que mantenham ou aumentem o poder dos seus próprios Estados diante de outros Estados, e a lógica do capital como econômica e constituída por homens capitalistas que ao disporem de capital financeiro desejam aplicá-lo onde quer que possa haver lucro e tipicamente buscam acumular mais capital, Harvey (2005) destaca:

O fundamental é ver que as lógicas territorial e capitalista do poder diferem entre si. Porém é igualmente inegável que essas duas lógicas se entrelaçam de formas complexas e por vezes contraditórias. A literatura sobre o imperialismo e o império supõe com demasiada frequência um fácil acordo entre elas: que os processos político-econômicos são guiados pelas estratégias do Estado e do império e que os Estados e os impérios sempre agem a partir de motivações capitalistas. Na prática, é muito comum que essas duas lógicas vivam em confronto em algumas ocasiões a ponto de um total antagonismo. (p. 33-34)

Na Paraíba os interesses eminentemente políticos de cada “homem de Estado” que entrava em cada mandato governamental influenciaram diretamente nos problemas durante a execução da política assim como na forma de implantação da mesma, ora contribuindo e complementando a lógica do capital, ora divergindo dessa lógica e construindo seus próprios interesses por meio da implantação desse Programa no estado.

Podemos explicar isso brevemente no caso da implantação do ProJovem Campo na Paraíba com os conflitos gerados na troca de governos, portanto, na troca de interesses políticos dos “homens de Estado”. Após a cassação do então governador (2006) Cássio Cunha Lima, o segundo lugar nas eleições, Zé Maranhão, assume (2008), e os interesses em torno da implantação ou não do ProJovem Campo no estado mudam.

Cássio Cunha Lima aprovou o Programa, dessa forma, se supõe que ele teria interesses políticos nessa implantação, que podem ser o de expandir a educação para áreas rurais. Talvez isso fizesse parte do seu comprometimento político com seus grupos e pares, entretanto, não o implantou.

Já Zé Maranhão, ao assumir o estado foi construir os seus próprios projetos, com seus interesses políticos e de seu partido. Enquanto isso, o Programa ficou engavetado até

2010. Em seu último mandato, quando o MEC pressiona que ele devolva o dinheiro da implantação desse Programa, ele decide implantá-lo.

Mas, ao chegar o fim do ano de 2010, já com o funcionamento do Programa em curso, ocorrem novas eleições e entra “em cena” outro homem político no estado, Ricardo Coutinho. Esse governador parecia ter interesses políticos ainda mais diversos, mas mesmo assim dá continuidade ao funcionamento do Programa, entretanto, com outra equipe, gerando uma série de problemas nesse funcionamento.

São essas relações de interesses políticos que interferem diretamente nos funcionamentos dos programas em escalas como a estadual, agindo em uma lógica territorial do poder que se afasta da lógica do capital. Os problemas na implantação do Programa não estavam previstas ou orquestradas na lógica do capital, ao contrário sua implantação era peça-chave na continuidade de um modelo de desenvolvimento para o campo do capital.

Muitos desses problemas na implantação do programa, como falta de infraestrutura adequada, não pagamento das bolsas e salários, não repasse da verba para os seminários de formação, foram gerados por interesses (ou não interesses) políticos de uma lógica territorial na escala estadual.

Voltemos pois aos processos de re-escalamento das estruturas escalares na implantação do ProJovem. Nesse processo, o poder “desde cima” também cria novas escalas, estamos falando aqui da escala polo, a qual foi criada para um maior controle na saída da escala estadual para a escala da comunidade na implantação do Programa. Entretanto, segundo o projeto de implementação deste programa esta escala do polo serve para agregar os municípios por proximidades e assim facilitar a coordenação dos cursos por meio das coordenadoras de polos (suas funções já foram descritas no capítulo II). No entanto, esta escala construída “desde cima” possui uma série de problemas. Em controvérsia aos seus objetivos, os mais comentados foram as distâncias entre os municípios em um mesmo polo e a consequente dificuldade de articulação por parte dos coordenadores de polo.

Outro problema é que cada coordenador também influenciava de alguma forma nas especificidades de cada polo. Um coordenador acreditava que tinha que se mobilizar pelo pagamento dos salários estimulando com que os professores desse polo fossem até às ruas. Outro coordenador temia a Secretaria do Estado e tentava manter seus professores calados. Alguns dos coordenadores alcançaram ter melhor articulação com os professores nos

diversos municípios e assim acompanhar os processos formativos destes professores, e outros pouco conseguiram participar da formação dos professores de seus polos. Cada polo estava carregado de relações de poder diferenciadas onde outras escalas de poder interferiam diretamente, e se inter-relacionavam. Esta escala sofria forte influência da escala estadual e das instituições que a compunham, a IES (UEPB/UEPB) e a GOIESC/SECAD, as quais controlavam a participação dos professores, ou como era a forma que esse professor ministrava suas aulas, controlava também os alunos que iam entrar no Programa, os recursos e os seus tempos de chegada nessas e nas demais escala.

Já na escala municipal, apesar das instituições que conformam essa escala estarem ali apenas como colaboradoras/parceiras, ou seja, não recebiam nenhum recurso direto do Programa elas influenciavam diretamente na implantação. Por exemplo, a Secretaria de Educação Municipal, elegia em qual escola ia ser implementado o curso e, portanto, em que comunidade, e isso mudava tudo.

Houve uma escola na qual o curso recebia alunos de outras comunidades porque a demanda da comunidade onde se localizava esta escola era muito baixa, assim o grupo de alunos foi sendo complementado com alunos de outras comunidades. Ao passar do tempo os alunos que viviam na comunidade onde estava a escola foram desistindo e ficaram só alunos de outras comunidades, e a maioria de uma comunidade específica, o que fez com que os alunos reivindicassem a mudança de escola, entretanto, a Secretaria Municipal negou a solicitação, apesar das dificuldade para transportar os alunos até a comunidade onde estava a escola que funcionava a turma.

Essas relações de escolher onde uma ação do estado vai funcionar e como, já em uma escala mais “local”, como a escala municipal, são relações de uma lógica territorial. Essas escolhas são influenciadas por relações eminentemente de domínio e controle sobre os territórios orquestradas por “homens de Estado”, e não por relações estritamente econômicas e de interesse particular (HARVEY, 2010). Essas relações interferem diretamente na forma de implantação do Programa na escala municipal.

Segundo Harvey (2010) na lógica territorial do poder esses programas são influenciados por interesses dos “homens de Estado” que trabalham para um determinado grupo ou pares do seu mesmo círculo de relações e interesses políticos, e que às vezes caminham de encontro à lógica do capital, mas muitas vezes seguem sua própria lógica de controle territorial.

Após passar por essas escalas e, portanto, por relações de poder que são tanto de uma lógica do capital como da lógica territorial, que ora divergem e ora são complementares, esse programa ao chegar na escala da comunidade, ou seja, aos sujeitos a serem atendidos, que muitas vezes foram aqueles mesmos sujeitos que lutaram pela demanda da Educação do Campo, este sujeito não se reconhece no Projovem Campo. O qual se apresenta agora, para estes sujeitos, cheio de contradições em relação à proposta educativa inicial pela qual lutavam: os saberes tradicionais são apropriados na lógica de uma agricultura familiar para o mercado; seleciona os alunos por exclusão por grupos de idades atendendo apenas jovens com até 29 anos; com livros que distanciam a proposta educativa da realidade como visto nos capítulos I e II dessa tese.

Tampouco o Programa cumpre todos os objetivos da demanda internacional, ou seja, de uma lógica de expansão/acumulação do capital, como a redução das taxas de analfabetismo nessas áreas e o consequente aumento do IDH do país, dados que demarcam metas que os países denominados como “em desenvolvimento” devem chegar para seguir o modelo de desenvolvimento do capital.

O que vimos é que apesar de toda a estrutura escalar e suas instituições estarem na mão da reprodução do capital, diante do modelo de produção capitalista no qual vivemos, esse Programa passa por outras relações de poder, como já foi dito, que não são diretamente relações de poder, portanto de controle, dos interesses direto do capital, são parte de uma lógica territorial, que vêm também “desde cima”, mas que trabalha na expansão do poder e controle no território, e que muitas vezes não é complementar à lógica do capital. Por exemplo, em uma lógica territorial do poder em estados onde o coronelismo e o mandonismo⁹⁷ ainda vigora de forma escancarada, como na Paraíba, manter a população rural sem educação de qualidade é manter essa população a seu mando, subordinada às suas formas de trabalho e alienados às suas formas de controle, não gerando revoltas nem conflitos.

⁹⁷ O conceito de mandonismo, que como dito, é muitas vezes confundido com o coronelismo – distinguido daquele por ser um sistema de características particulares que “teve sua expressão mais aguda durante a Primeira República” (LEAL, 1997: 276). Já o mandonismo é característica básica do poder local na América Latina, onde as leis não atingiam a população rural e o senhor agrário (senhor de engenho, coronel, caudilho etc) era mandatário quase absoluto de suas terras. (ARRUDA, 2013)

Na escala da comunidade, as relações de poder estavam em torno da execução do Programa na comunidade e na escola onde ocorriam as classes. Nesta escala estavam incluídas as relações do indivíduo, ou seja do sujeito que muitos anos havia lutado por uma educação diferenciada para suas escolas no campo. Muitas dessas comunidades também eram assentamentos de reforma agrária organizados pelo MST e todas essas relações se envolveram em como o Programa ia ser recebido nas comunidades.

Por exemplo, havia um assentamento onde iriam funcionar turmas do ProJovem Campo, onde os coordenadores desse assentamento, assim como os diretores da escola, eram militantes do MST e parte da coordenação desse Movimento, e muitas vezes a mediação do coordenador de Polo do Programa era conversar com esses militantes para que se aceitasse o curso em suas comunidades. Esses líderes diziam:

(...) nós não concordamos com o curso do ProJovem aqui, esses cursos são defeituosos não coincidem com nossa luta, o que querem é substituir o Pronera, mas o curso vai acontecer aqui porque os assentados querem, porque a necessidade de educação é muito grande, mas não é o que queremos” (líder do MST, diretor da escola do assentamento Zumbi dos Palmares, Mari-PB).

E essas relações influenciavam diretamente no processo de implantação do Programa nessas comunidades, diferente do que previa a coordenação do Programa a nível nacional sobre a participação dos movimentos sociais na sua implantação, o qual incentiva, ao se propor ser um programa social, a participação dos grupos dos sujeitos que demandam a educação para essas áreas. O MST na Paraíba, por exemplo, se colocou fora desde o início da implantação desse programa, por entender que não existia nele espaço para construir suas práticas educativas diante desse modelo imposto desde “desde cima”.

Outro fato importante na implantação desse Programa na escala da comunidade é que os sujeitos dessas comunidades não escolheram receber, ou não, o projeto em sua comunidade, isto já vinha imposto pelas relações de poder das escalas anteriores, principalmente pela escala municipal e pela escala estadual. Já vinha “acordado” com a Secretaria Municipal e Estadual de educação, que segundo eles realizava um estudo de demanda, o que não nos pareceu ser certo, pois muitas comunidades recebiam alunos de outras comunidades por não cumprir com a demanda de alunos estabelecida pelo Programa e algumas vezes a recebiam mais alunos vindos de outras comunidades do que da própria comunidade onde a turma estava funcionando.

Na escola, instituição também parte da escala da comunidade, se dava outro conjunto de relações de poder. Tinha diretor que não cedia todos os espaços da escola a esses alunos, não os reconhecia como parte da “sua” escola. O lanche e os materiais escolares não podia ser distribuído entre esse grupo de alunos. Outro problema frequente na escola era abrir no período da noite, horário no qual não havia funcionamento de aula na escola antes do funcionamento da turma do ProJovem, alterando assim sua dinâmica.

Ou seja, todas estas outras relações, que se estabeleciam nas escalas de poder apropriadas pelo capital no sistema capitalista, são relações de uma lógica territorial que não estabeleciam relações diretas com o capital, com sua acumulação/reprodução, mas estas relações também deram “cara” ao Programa, deram forma à sua implantação, o que fez com que ele ao final não cumprisse com todos os objetivos diretos do capital: a formação de trabalhadores e sua inclusão no mercado e a redução das taxas de analfabetismo no campo, como vimos nas análises dos documentos do BM apresentados no quarto capítulo.

O que é certo é que seja em uma lógica do capital, ou sob influências diretas de um controle territorial, o processo de subjetivação política interno às relações em experiência de dominação e às dinâmicas de conscientização que lhes correspondem, expressam, segundo Modonesi (2010), “oscilações e combinações entre a aceitação relativa da dominação – como resultado da hegemonia – e sua negação igualmente relativa por meio da resistência, assim como entre a experiência combinada de espontaneidade e consciência”⁹⁸ (p. 38. Tradução nossa).

Sendo assim, estas ações também sofrem relações de insubordinação, resistência “desde baixo”, os sujeitos desconstroem as imposições do capital, a contra-hegemonia que se constrói no interior da própria hegemonia. Esta estrutura escalar construída na disputa por espaços de poder é produzida e reproduzida nas paisagens do capitalismo e as abstrações conceituais através das quais compreendemos os acontecimentos e processos sócio-espaciais (SMITH, 2002).

Desta forma, é com a clareza que é “desde baixo” que os sujeitos recriam suas próprias escalas, como processos de subjetivação política, que reconstruiremos essa luta também a partir das resistências.

⁹⁸ “(...) las oscilaciones y las combinaciones entre la aceptación relativa de la dominación –como resultado de la hegemonía– y su rechazo igualmente relativo por medio de la resistencia, así como entre la experiencia combinada de espontaneidad y conciencia” (p. 38).

5.1.3. A construção escalar de poder “desde baixo”: a insubordinação da classe trabalhadora frente aos projetos do Estado e a construção de contra-poder

Smith (2000) aborda a escala enfatizando a experiência da luta e resistência dos movimentos sociais frente às múltiplas dominações da sociedade capitalista. Dessa forma, esse autor constrói um andaime de escalas, onde os movimentos sociais ganham ou perdem a possibilidade de saltar de uma escala à outra, na tentativa de fugir do, ou interpelar, o poder estabelecido.

Mesmo com toda a reconfiguração escalar “desde cima” para a implantação do Projovem Campo no estado da Paraíba os sujeitos “de baixo” criaram seus próprios processos de resistências, suas próprias escalas de reprodução social. Uma resistência camponesa silenciosa, mas que nega o Programa por acreditar que esse não fazia parte do seu projeto político, e nessa negação vai se reproduzindo enquanto camponês continuando na luta por Educação do Campo para além do que estava posto no Programa, pois a demanda por essa educação diferenciada não se calou no estado com a chegada do mesmo.

Essa negação pôde ser observada na desistência dos alunos do Programa e a alegação dos seus motivos relatada pelas professoras, já no capítulo II, entre elas: pelo tipo de formação não condizer com as necessidades reais daqueles jovens trabalhadores rurais, pelo material didático que distancia dos saberes vivenciados em suas práticas, do desacreditar desses sujeitos no Programa diante do não pagamento das bolsas dos alunos e do salário dos professores, assim como das precárias condições de deslocamento e funcionamento das aulas nas escolas, entre outros.

Essa resistência “desde baixo” também pôde ser observada na negação por parte do grupo de professores que assumiram a coordenação e formação do Programa via IES, primeiramente por acreditar que esse poderia ser um caminho possível e por outro lado por acreditar na possibilidade de se apropriar desse Programa, de utilizar os recursos que viriam pra fazer algo realmente diferente pela educação nos espaços rurais da Paraíba.

Esses professores como Rita de Cássia Calvacante, Laura Maria de Farias Brito, Rovilson José Bueno, Alexandre Eduardo de Araújo, Adelaide Pereira da Silva (que também representava a RESAB), entre tantos outros, são lutadores pela causa de uma educação de qualidade para o campo, ao longo de toda sua história política na Paraíba. Dentro ou fora das instituições de ensino que representam, esses professores constroem

projetos educativos, com pouco ou nenhum recurso, para essas comunidades rurais, junto com os movimentos sociais ou em comunidades camponesas isoladas, mas que vêm construindo uma verdadeira Educação do Campo no estado, buscando a autonomia desses sujeitos.

Aos poucos com a implantação do Programa esses professores formadores e coordenadores foram vendo a impossibilidade de se apropriar do mesmo e foram se mobilizando contra a forma de implantação do mesmo, foram até as ruas quando foi necessário, exigiram do Estado e muitos desistiram e preferiram continuar recriando seus projetos educativos em pequenas escalas, em pequenas regiões ou até comunidades onde já atuavam, mas que construíram experiências significativas em Educação do Campo, como é o caso dos diversos projetos do Pronera já implementados no estado, dos quais muitos foram levados a cabo por esse grupo de professores.

Concomitante às resistências camponesas cotidianas ao ProJovem, podemos também levantar experiências de uma estrutura escalar organizada no âmbito da luta por Educação do Campo, como a dos sujeitos organizados em movimentos sociais que constroem suas próprias escalas de poder (ou contra-poder) “desde baixo”, saindo de escalas como a da comunidade (assentamento rural, acampamento do MST, Faxinal, Quilombo), estadual, regional, etc., até escalas onde se encontra o nível decisório que tem a capacidade de dar respostas a suas demandas.

Nesse processo, os movimentos sociais tentam:

[...] expandir a escala do controle autocentrado e, ao mesmo tempo, contrair a escala do controle oficial [...] prometem não somente a produção de espaço em abstrato, mas a produção e reprodução concretas das escalas geográficas como estratégias políticas de resistência (Smith, 2000, p. 137).

Ou seja, estamos nesse momento pensando o movimento contrário ao poder “desde cima”, deste poder que subordina. Estamos pensando em uma construção escalar que não se utiliza das mesmas escalas já pré-estabelecidas e apropriadas pelo capital no sistema capitalista, mas que constroem suas próprias escalas “desde baixo”.

Nessa configuração e reconfiguração de estruturas escalares próprias eles se apropriam e se re-apropriam de ações, programas e políticas as quais foram implementadas como demandas da pressão popular pelo Estado (que no sistema capitalista está subordinado ao capital, mas que intermedia a luta de classes), como forma de resistência da classe trabalhadora rural no campo. A reprodução das lutas no campo no Brasil está

marcada por essa estrutura de apropriação das ações do Estado e a luta especificamente pela educação é exemplo disso.

Apenas a título de exemplo, trazemos aqui a estrutura organizativa do MST e a sua construção escalar montada por esses sujeitos “desde baixo”. Esses movimentos articulam, desde a escala da comunidade, suas ações com as bandeiras de lutas a nível internacional. O caso da organização desse Movimento é emblemática nesse sentido, ao criar suas próprias instituições na estrutura escalar que aqui estamos chamando de contra-poder. Para começar com essa análise vejamos sua estrutura escalar abaixo:

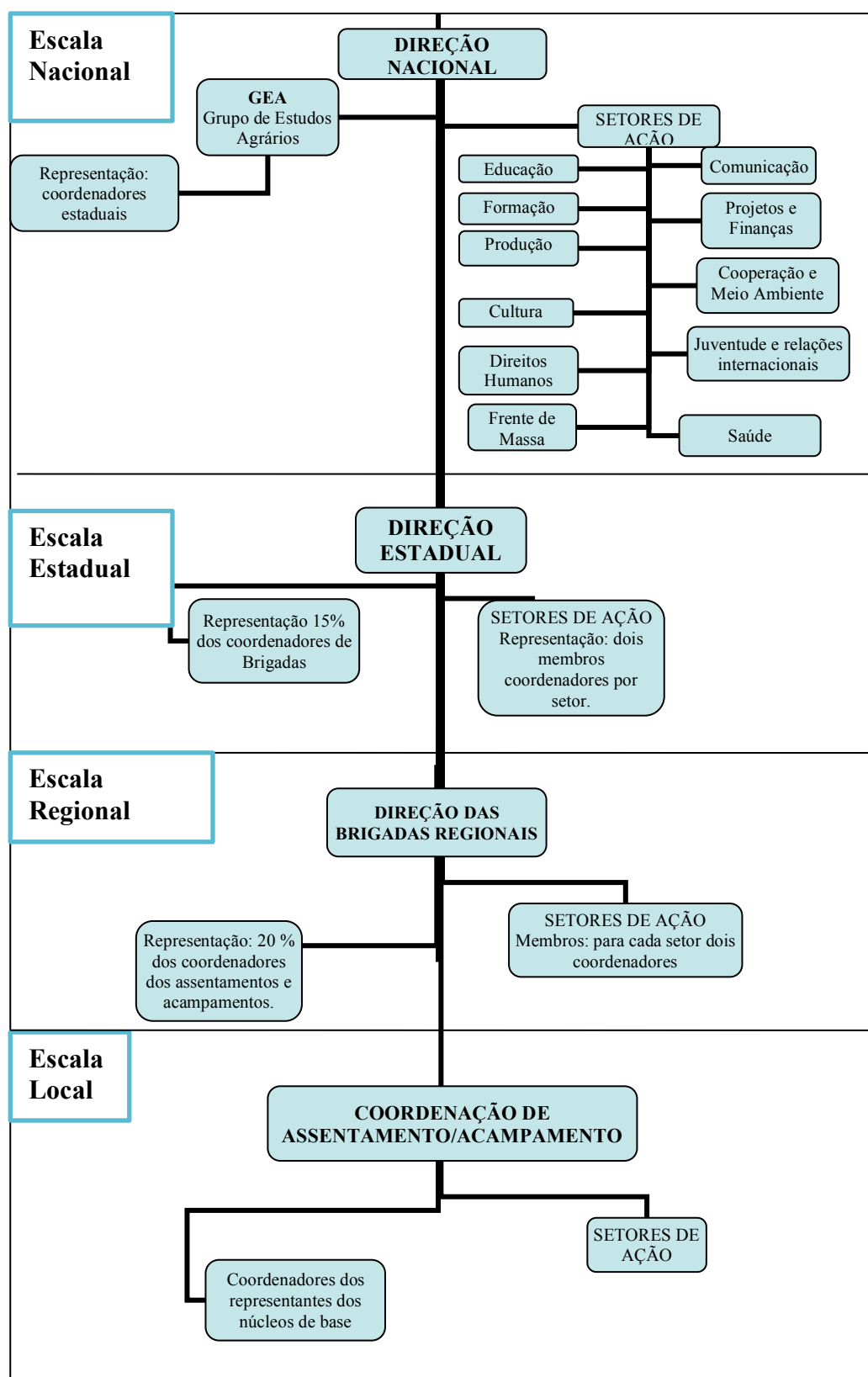


Figura 07 Estrutura Organizacional e Escalar do MST no Brasil – 2009
Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria do MST – 2007, João Pessoa – PB
Org.: Mara Edilara Batista de Oliveir

Esta estrutura organizacional do MST, que é também escalar, foi criada a partir de 2003, segundo Giribet & Bernat (2012), para uma melhor organização interna do movimento. Entretanto, segundo Miranda e Cunha (2013), ficou a critério dos estados em que o MST está presente adotarem ou não a nova estrutura.

De uma forma ou de outra, o que se observa é que essa nova estrutura organizacional adotada pelo Movimento a nível nacional expressa uma reconfiguração escalar “desde baixo”, em um processo de subjetivação política desses sujeitos que estão atrelados às relações de dominação, mas que aponta fortes relações de insubordinação/contra-poder/autonomia.

É por meio da escala que se faz possível ordenar o controle espacial dos seus territórios “desde baixo”, construindo ações de autonomia. Dito em outras palavras, segundo Miranda e Cunha (2013), coexistem duas lógicas inerentes à ação e organização do MST:

Uma *lógica política*, pela qual o Movimento se apresenta e se representa e que orienta as estratégias de ação através das quais busca ganhar visibilidade; e uma *lógica prática*, adotada nas negociações com o poder público e a sociedade civil, nos esforços para desapropriação de áreas ocupadas ou viabilização de projetos de assentamento, e na gestão cotidiana de cooperativas, programas e projetos, que garante a legitimidade do movimento junto à base de famílias acampadas e assentadas. A *lógica política* é construída em torno de ideais revolucionários, enquanto a *lógica prática* é elaborada em termos de resultados, conquistas, desempenho e eficiência. As duas lógicas são, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares, sendo a primeira dominante naqueles momentos em que o MST celebra e reforça o *ideal do grupo*, enquanto a segunda predomina nas interações cotidianas e nas tomadas de decisão sobre os problemas enfrentados por acampados e assentados (p. 364).

São a partir dessas duas lógicas, que são eminentemente de relações de poder, que se constrói a estrutura organizacional escalar do Movimento demonstrada pelo organograma acima. A primeira instância apresentada no esquema acima é a **Direção Nacional**, que está formada por 10 representantes do Grupo de Estudos de Políticas Agrárias – GEA, esse grupo é formado por investigadores e estudiosos da área. Essa instância está composta ainda por dois membros do MST (sempre um homem e uma mulher⁹⁹) de cada **Direção Estadual** e por um ou dois representantes de cada Setor de

⁹⁹ Em todas as instâncias organizacionais do MST prioriza-se a participação de dois dirigentes sendo sempre um homem e uma mulher, colocando a paridade de gênero na sua estrutura organizacional como prioridade.

Ação na escala nacional que são onze no total (os quais podem ser, de saúde, de educação, de segurança, de produção) (OLIVEIRA, M. E., 2010).

No caso da **Direção Estadual** do MST na Paraíba, a mesma está composta por um ou dois, representantes de cada uma das direções das Brigadas Regionais e por um ou dois representantes de cada um dos Setores de Ação nos quais se divide e organiza o Movimento. Segundo Miranda e Cunha (2013) cada estado organiza suas *brigadas* de acordo com sua realidade geográfica e de construção do MST através da participação da militância. Segundo estes mesmos autores “a denominação *brigada* remeteria a partes de uma organização que desenvolvem tarefas diferentes, mas possuem um mesmo objetivo” (p. 365).

Na escala das comunidades, os assentamentos e acampamentos possuem suas **Coordenações**, as quais são formadas pelos representantes dos Núcleos de Base. Cada Núcleo reúne dez famílias assentadas/acampadas. Existem também, nesses espaços, os representantes de cada um dos Setores de Ação pois eles estão presentes em cada uma das instâncias organizativas nas que se estrutura o MST (OLIVEIRA, M. E., 2010).

Desta forma a educação construída a partir dos sujeitos deste Movimento, o qual se destaca por ser pioneiro das experiências educativas na proposta da Educação do Campo, permeia todas essas escalas e se constroem a partir delas, estabelecendo relações de contra-poder próprias deste movimento social, e dos seus sujeitos em processo de subjetivação, como: luta pela terra, um projeto social político de transformação social, justiça social. Todas estas relações de contra-poder imprimem por meio da Educação do Campo uma proposta educativa diferenciada e desde os sujeitos “de baixo”.

Esta estrutura organizativa permite com que o Movimento se aproprie de ações do próprio Estado, como é o caso da apropriação dos programas na área da educação. O setor de educação tem como função planejar e executar ações educativas, com o objetivo de ampliar o número de escolas nas áreas de assentamentos rurais do MST com propostas educativas que venham contribuir com a Reforma Agrária no país, tendo sempre como filosofia trabalhar a Educação do Campo a partir do sujeito.

O Movimento é do jeito que coletivamente as pessoas vêm produzindo a identidade Sem Terra, e fazendo a luta pela Reforma Agrária que enraíza e fortalece esta identidade. Em momentos de conflito social mais acirrado, como o que vivemos hoje, isto fica ainda mais visível: é das pessoas, de cada uma delas, que depende a resistência, a firmeza nos propósitos, a conduta que fica como imagem perante a sociedade; a continuidade diante dos embates mais fortes, a identidade. O MST

conseguiu chegar aos 17 anos porque aprendeu a valorizar cada pessoa que integra sua organização, e definiu a formação humana como uma de suas grandes prioridades. (CALDART, 2003, p. 53)

Com essa ideologia, o Setor de Educação está presente em todos os estados onde o MST está organizado, e é responsável por estabelecer a participação nos projetos de programas de políticas públicas em cada estado, avaliando quais são os projetos que coincidem com a realidade da Educação do Campo, e mais ainda aqueles que possuem abertura para apropriar-se destes projetos como seus.

Um destes casos é o Pronera. Sua apropriação pelos movimentos sociais no campo no Brasil por meio de sua forma organizativa escalar, proporcionou aos cursos deste programa “saltar escalas” (SMITH, 2000) geográficas preestabelecidas recebendo militantes de todos os estados, e até de outros países de América Latina. Além da criação de cursos em diversas universidades e escola técnicas federais, em áreas de assentamentos rurais, um dos lugares de funcionamento desses cursos é também a Escola Nacional Florestan Fernandes, um centro de formação fundado pelo MST, no estado de São Paulo, onde os professores e coordenadores vêm das mais importantes instituições de ensino do país e da América Latina para a construção destes cursos.

Dessa forma, é sua organização escalar que faz com que o acompanhamento e o funcionamento dos cursos do Pronera sejam uma realidade hoje, pois em cada escala eles conseguem articular representantes dos setores de educação que organizam, lutam e implantam projetos educativos com amplos objetivos como: a formação de militantes, a redução do analfabetismo nessas áreas, a grande quantidade de cursos técnicos de produção agroecológica, a criação de cursos superiores em diversas áreas do conhecimento dentro das universidades públicas brasileiras.

O ProJovem não teve esse acompanhamento direto dos movimentos sociais nem a nível nacional nem no estado da Paraíba. Para que essas ações do Estado sejam apropriadas pelos sujeitos “desde baixo” tem que haver um acompanhamento que vai além da mera observação do que está sendo realizado pelas instituições de controle, tem que haver a abertura na implementação do Programa para a participação desses sujeitos no material didático, na construção do Projeto Político Pedagógico, na escolha dos eixos formadores, se relacionando diretamente com as instituições de controle em cada escala, disputando espaços e ideologias, como o MST vem fazendo com o Pronera.

Nesse sentido de controle e apropriação das ações do Estado observamos o surgimento de ações organizativas “desde baixo” no interior da própria luta da Educação do Campo que também vêm se mostrando como grandes ações intervencionistas na construção dessa proposta educativa e dos projetos em torno dela. Podemos citar aqui pelo menos duas grandes organizações: a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC.

A Articulação Nacional, com sede em Brasília, já realizou um grande número de reuniões e aglutina pesquisadores, movimentos sociais e organizações sociais. Algumas iniciativas que foram tomando corpo são: a construção da coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo e garantir a participação de representantes no acompanhamento, no Congresso, do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual é construído a cada dez anos e teve renovação para 2014-2024, assegurando-se que os direitos da Educação do Campo sejam contemplados. Organizados também escalarmente essa Articulação organiza e estimula a realização de Seminários Estaduais, Regionais e Nacionais sobre Educação Básica do Campo.

O FONEC, criado em 16 de agosto de 2010 e lançado oficialmente no dia 4 de novembro desse mesmo ano no Congresso Nacional, em Brasília, durante o IV Seminário de Educação na Reforma Agrária promovido pelo Pronera, propõe o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições. Na carta de criação do FONEC (2010) destaca-se, como um de seus principais objetivos:

“o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo”. (CARTA DE CRIAÇÃO DO FONEC, 04 de novembro de 2010)

Organizações como o FONEC vêm articulando ações “desde baixo” que visam se apropriar das políticas públicas por meio do olhar de vigilância desses sujeitos no cumprimento e validação dos programas e projetos do Estado ditos de políticas públicas em Educação do Campo, e desde 2011 vem construindo documentos que demonstram sua não concordância com o modelo do ProJovem Campo, veremos mais sobre esses documentos mais à frente ao falarmos na busca de autonomia por meio dessas ações do Estado.

Atualmente autoras como Maria Antônia de Souza (2009) e Antônio Munarim (2008) falam de um Movimento Nacional da Educação do Campo, cujos sujeitos coletivos, são: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os sindicatos de trabalhadores rurais vinculados à CONTAG.

Desta forma, o Movimento Nacional da Educação do Campo se trata de uma articulação de movimentos que constroem uma estrutura não só escalar mas que se unem “desde baixo” como contra-poder, demandando do Estado e se apropriando e ocupando esses espaços com suas próprias propostas educativas, negando propostas vindas “de cima pra baixo” como o Projovem Campo, e construindo outras formas de subjetivação, fincadas na incorporação de experiências de autonomia, ainda que sejam relativas, vindo a conformar assim os espaços em disputada da questão agrária hoje.

5.2. Autonomia relativa, autonomização e graus de autonomia por meio de programas de políticas públicas do Estado: a Educação do Campo em disputa

Até agora viemos sustentando na construção dessa tese que o capital por meio de projetos, programas e políticas públicas do Estado se apropria da demanda da classe trabalhadora rural no campo e as transforma mais uma vez em formas de subordinação desta classe, se utilizando, para isso, de uma construção e reconstrução de uma estrutura escalar de poder “desde cima”. Mas o que podemos observar com o desenvolvimento da pesquisa é que existem programas e políticas públicas que vêm sendo apropriados pelos sujeitos “desde baixo” utilizando-os como formas de recriação das suas próprias formas de vida, em um re-escalamento em forma de contra-poder.

Com a realização do intercâmbio no México¹⁰⁰, mostrou-se de grande importância para nós esse repensar da construção de propostas educativas no campo e sua relação de

¹⁰⁰ Intercâmbio de doutorado Sanduíche, financiado pela CAPES modelo PSDE, de duração de um ano, com intermédio da Universidad Autónoma Metropolitana – UAM, Unidad Xochimilco, no Pósgrado em

subordinação e insubordinação ao Estado e, portanto, ao capital. Neste sentido, um dos elementos importantes foi a discussão da autonomia nas propostas educativas no México. Um grande número das experiências educativas que conhecemos nas idas às comunidades camponesas em diferentes estados do país, não só apresentavam certo grau de autonomia em relação ao Estado, assim como também tinham como objetivo gerar autonomia aos sujeitos e suas comunidades por meio dessa formação. Percebemos, após as várias visitas realizadas nessas comunidades, convivendo com esses sujeitos construtores dessas experiências educativas, mas com um olhar como pesquisadora brasileira desde fora, que estas experiências quando apresentavam maiores graus de autonomia em relação ao Estado, havia uma maior participação e maior incidência nas lutas políticas, sociais e educativas dos sujeitos.

Foi conhecendo experiências educativas em diferentes regiões do México como o CESDER – Centro de Formación para el Desarrollo Rural, que nos questionamos: são as ações de autonomia desde a educação o que vêm tentando construir os movimentos sociais de luta pela terra no Brasil? Ou pelo menos, é a autonomia relativa um elemento importante para a construção da Educação do Campo?

O CESDER que nasceu em 1982 impulsionado por uma equipe de professores da região da Serra Norte do estado de Puebla, inicialmente ofertavam educação a nível de Ensino Médio, significava para as comunidades dessa região desde o início a possibilidade de construir uma proposta educativa que não seja apenas um grau a mais de ensino, mas que essa educação tivesse o objetivo estratégico de oferecer uma educação adaptada e útil para as comunidades. Após a consolidação do curso desse nível de ensino médio que eles chamam de Preparatória (Prepa), veio a necessidade, por parte das comunidades da região de cursos de nível superior que recebessem esses alunos que saíam da escola. Foi assim que

Desarrollo Rural dessa instituição. Com objetivo de conhecer experiências educativas diferenciadas em comunidades camponesas. Conhecemos em torno de 14 experiências educativas diferenciadas em comunidades camponesas em diversos estados do país. Como o Centro de Estudios para el Desarrollo Rural – CESDER en Zautla no estado de Puebla, as Universidades Interculturais de Chiapas e de Xalapa, o Centro de Capacitación Integrado –CIDEI, Universidad de la Tierra en San Cristóbal de las Casas no estado de Chiapas, a Escola da Cooperativa Tosepan em Cuetzalan no estado de Puebla, a experiência do Bachirelato Integral Comunitário – BICAP e da UNICEM – Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl na cidade de Tlaxiutaltepec, estado de Oaxaca, a Escola e Internado de Bachirelato Marista em Ixtaltepec, estado de Oaxaca. Nessas visitas às comunidades e às escolas ou universidades conversávamos com os coordenadores ou elaboradores dos projetos, realizávamos pequenas entrevistas com os professores, acompanhávamos algumas aulas, participávamos das atividades em grupo com os alunos nos espaços comunitários, conversávamos com os alunos, realizávamos atividades como palestras, conversas e falas sobre as experiências aqui no Brasil, entre outras atividades. Nestas comunidades, buscava-se permanecer pelo menos uma semana para um melhor acompanhamento e conhecimento dessas experiências.

nasceu o curso de “Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural” dando continuidade ao modelo formativo iniciado na Prepa. Após 30 anos de funcionamento em ensino, hoje eles possuem reconhecimento oficial como uma instituição particular, apesar de não cobrar anuidades dos alunos (essa foi apenas uma formalidade perante o Estado para que se desse a certificação aos alunos) e construíram sua própria metodologia educativa, ou de ensino, que segundo seu Plano de Estudos (2010) tem como base os princípios da: a) **resignificação** como esforço do processo educativo de ampliar nos alunos horizontes de sentido de sua própria vida, da vida familiar e comunitária, assim como das possibilidades de vida do sujeito social campesino e indígena; b) a **etnicidade**, como esforço no processo educativo de formar pessoas realizadoras de valores: a promoção de um sujeito ético que tem como horizonte de realização a dignidade, a autonomia e a afirmação da identidade na pessoa e no coletivo; c) a **globalização e integração** dos conteúdos educativos no processo de aprendizagem, a partir de situações de aprendizagem que se desprendem das próprias experiências de vida dos participantes no processo de formação.

O que queremos dizer com o relato dessa experiência é que ao observarmos a construção do seu currículo independente dos modelos do Estado, a sua relação com as comunidades circunvizinhas por meio das cooperativas de produção, o que faz do Centro autônomo em relação aos recursos do Estado para seu funcionamento, contribuindo para que as comunidades ao seu entorno tenham total envolvimento com a construção do Centro, nos leva a questionar sobre quais processos educativos na busca de autonomia para as comunidades camponesas estamos construindo no Brasil por meio de ações que passam por dentro do próprio Estado?

Este novo despertar, a partir do olhar das experiências educativas vivenciadas no México, e na busca de determinações que nos levem ao fechamento de uma análise da atualidade da questão agrária, nos leva a questionar: será possível ter algum grau de autonomia por dentro do próprio Estado, com programas de políticas públicas do mesmo Estado, esse que se subordina ao capital? É possível gerar ações de autonomia relativa por meio desses programas? Ações autônomas em relação a dominação capitalista burguesa? As formas de apropriação “desde baixo” não seriam formas de autonomização, ou seriam apenas parte do jogo do capital que por meio do Estado intermedia o conflito na luta de classes? É possível por meio das brechas dos programas de políticas públicas se aproximar da luta dos sujeitos? Ou melhor, é possível que os sujeitos “desde baixo” se apropriem por completo desses programas?

Essas questões mais do que abrir novos caminhos investigativos na nossa pesquisa, mais do que tomá-las como ponto de partida e tentar respondê-las daqui pra frente, elas conformam uma reflexão teórica em torno da questão agrária atual a qual aqui é entendida como o contraponto entre escalas geográficas de poder e ações de autonomia, abrindo novas possibilidades e perspectivas em torno da atualidade da questão agrária brasileira.

O que identificamos com a análise das escalas geográficas de poder é que o Estado se apropria da demanda da classe trabalhadora por meio de uma forte estrutura geográfica escalar de controle, mas que a classe trabalhadora nessa situação de subordinação também possui grande capacidade de criar suas próprias escalas e se reapropriar das ações do Estado transformando parte delas em suas próprias ações.

O que estamos pensando é o que vem depois da reapropriação dos sujeitos “desde baixo”. Em que se transformam essas ações que são parte de processos da subjetivação política desses sujeitos? O que viemos construindo nos capítulos anteriores foram processos e formas de dominação que são históricas na formação do espaço agrário brasileiro, entre eles a distribuição desigual e contraditória não só da terra, assim como do direito básico à educação. Mas, construímos paralelamente a isso um processo de luta e resistência da classe trabalhadora no campo na luta por Educação do Campo, com isso recuperamos os fundamentos e desafios desta Educação, reconstruindo-a, com o objetivo de resgatar as ideologias bases desse projeto educativo que foram sendo esquecidas durante fortes momentos de apropriação do Estado dessa demanda.

Com isso, queremos argumentar aqui que nesse processo contraditório de relações de poder, escalarmente foram construídas fortes e consolidadas ações “desde baixo”, e foi frente a esse real que se nos mostrou no decorrer da construção dessa pesquisa, que aqui estamos entendendo essas ações “desde baixo” como experiências de autonomies relativas na concepção *gramsciana* do termo, e para sustentar esta proposta esboçaremos o que estamos entendendo por autonomia relativa, por processos de autonomização e graus de autonomia, a partir de uma leitura ao interior do marxismo, construção teórica e analítica que nos aportou no encerramento da nossa pesquisa a visão da totalidade nas ações dos sujeitos organizados na luta por Educação do Campo e sua relação com o Estado.

Já concluímos no terceiro capítulo que o ProJovem Campo é um programa que vem “desde cima” e que vem com objetivos de justificar o desmonte de ações de Programas como o Pronera, e que no caso de sua implantação no estado da Paraíba não pôde ser apropriado pelos sujeitos “desde baixo”. No entanto, houveram fortes resistências

às formas impostas da proposta educativa deste programa. Os questionamentos por parte dos coordenadores, dos professores, dos alunos, em relação ao PPP e ao material formativo do programa foram as principais formas de resistência identificadas durante esta pesquisa.

Além disso, apesar de não conhecermos no Brasil experiências totalmente autônomas como o CESDER, no México, podemos relatar experiências importantes vivencias em programas sociais em educação para áreas rurais como o Pronera o qual tem se desenhado como um programa de grande apropriação por parte dos sujeitos “desde baixo” na luta por Educação do Campo.

O Pronera, que é anterior ao ProJovem Campo, se apresenta com projetos muito abertos para uma construção de educação a partir dos próprios sujeitos. Ou seja, não estamos falando de uma possibilidade de autonomia integral nos termos *gramscianos*, que segundo este autor é a emancipação no socialismo. Estamos falando, portanto, de um processo de autonomização, um processo de emancipação, que ocorre por meio de um conjunto de práticas e experiências de autodeterminação.

Iniciamos, portanto, com a conceituação desses termos autonomia relativa, autonomização e autodeterminação na busca do aporte teórico necessário para articular o nosso caminho investigativo em busca de explicar o que são as ações construídas pelos sujeitos “desde baixo”, as quais foram levantadas até aqui, com a necessidade do debate em torno da atualidade da questão agrária hoje.

5.2.1. Autonomia relativa, autonomização e autodeterminação: uma perspectiva desde o marxismo

A autonomia surge e se forja no cruzamento entre relações de poder e construção de sujeitos, ou seja, de processos de subjetivação. Nesta interseção, a autonomia aparece como parte do processo de conformação do sujeito sociopolítico, como a condição do sujeito que, emancipando-se, dita suas próprias normas de conduta (MODONESI, 2010). Ou seja, estamos falando de autonomia entendida não como emancipação em si, mas como um processo de emancipar-se:

A noção de *autonomia* aparece em forma constante e reiterada no centro das preocupações políticas de Marx e Engels em relação com a formação da classe como construção política. Recita, nesta direção, o *Manifesto*: “o movimento proletário é o movimento autônomo de uma imensa maioria

em interesse de uma maioria imensa”. Nesses termos gerais, como adjetivo qualificativo mais do que como substantivo, a ideia de *autonomia* ronda o pensamento político de Marx e Engels como uma passagem fundamental do processo de emancipação que só será se for obra dos próprios trabalhadores, ou seja, expressão de seu poder autônomo¹⁰¹ (MODONESI, 2010, p. 101. Tradução nossa).

Massimo Modonesi, autor italiano, com formação na *escola gramsciana*, doutor em Estudos Latinoamericanos, e atualmente atua como professor na UNAM - Universidade Nacional Autónoma do México, nos trouxe grande inspiração para a retomada do conceito de autonomia desde uma perspectiva marxista e com um olhar para os processos sociais na América Latina. Em sua obra “Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política” o autor amplia a discussão em torno do uso dos conceitos de subalternidade, antagonismo e autonomia, na academia e no discurso político, conceitos os quais, segundo o autor, se utilizam de: enfoques e perspectivas teóricas orientadas a caracterizar os processos de subjetivação política surgidas de *relações de dominação, conflito e emancipação*. (MODONESI, 2010)

Foi a partir da perspectiva de Modonesi (2010) sobre o conceito de autonomia e sua retomada às obras de Marx e Engels o que nos levou a refletir sobre a realidade brasileira e o contexto da nossa pesquisa. Desta forma, sabemos que pensar em uma autonomia absoluta/integral nos termos de Gramsci – onde esta seria “um ponto de chegada, a autorregulação da sociedade futura, textualmente, a condição-situação de autodeterminação na qual os sujeitos estabelecem as normas às que se submetem, a negação positiva da heteronomia e a dependência”¹⁰² (MODONESI, 2010, p. 101. Tradução nossa) – é utópico para grande parte da América Latina, assim como para grande parte de todo o mundo, tomando-se em conta que:

(...) de fato ocorre que grupos sociais que em certos aspectos expressam a mais avançada modernidade, em outros estão atrasados com respeito a

¹⁰¹ La noción de *autonomía* aparece en forma constante y reiterada en el centro de las preocupaciones políticas de Marx y Engels en relación con la formación de la clase como construcción política. Recita, en esta dirección, el *Manifiesto*: “el movimiento proletario es el movimiento autónomo de una inmensa mayoría en interés de una mayoría inmensa”. En estos términos generales, como adjetivo calificativo más que como sustantivo, la idea de *autonomía* ronda el pensamiento político de Marx y Engels como un pasaje fundamental del proceso de emancipación que solo será si es obra de los trabajadores mismos, es decir expresión de su poder autónomo (MODONESI, 2010, p. 101).

¹⁰² “un punto de llegada, la autorregulación de la sociedad futura, textualmente, la condición-situación de autodeterminación en la que los sujetos establecen las normas a las que se someten, la negación positiva de la heteronomía y la dependencia” (MODONESI, 2010, p. 101)

sua posição social e, portanto, são incapazes de uma autonomia histórica completa.¹⁰³ (GRAMSCI, 1986 p. 246. Tradução nossa)

É por isso que o que expomos nesse momento da investigação, a partir da reflexão trazida por Modonesi (2010), é o intento de trazer para debate e para a reflexão, em torno das experiências educativas no campo no Brasil, o conceito de autonomia pensada como processo e não como autonomia absoluta. Estamos nos apropriando do conceito de autonomia relativa – que o próprio Gramsci (1986) implicitamente cria ao falar que existem processos de experiências e ações autonômicas ou processos emancipatórios, ao passo que existe uma autonomia integral/absoluta, ou seja, se existe uma autonomia integral o processo que vem antes dela seriam processos de autonomia relativa – para compreender o que são as experiências educativas que ganham vida dentro das organizações sociais no campo hoje, mas que passam pela apropriação de ações do próprio Estado. Entendemos que:

(...) o próprio conceito de *subalternidade* implica – um caráter relacional que exclui a possibilidade de autonomia plena, alheia à interdependência das relações de dominação. Tão inquestionável é o princípio do caráter relacional da dominação que a própria EES¹⁰⁴ assume claramente que tampouco as elites gozam de plena autonomia e sim que negociam e renegociam constantemente a dominação. O tema de origem e do desenvolvimento de toda autonomia remete, sempre e quando se assuma sua relatividade relacional, a evidenciar que nem tudo é imposto unilateralmente, que existem âmbitos, saberes e recursos comunitários resguardados que não nascem da subordinação como imposição e que se convertem em instrumentos de luta¹⁰⁵ (MODONESI, 2010, p. 45. Tradução nossa).

No entanto, esse entendimento de autonomia relativa não esteve posto no debate desde sempre, e foi esta limitação por parte dos autonomistas¹⁰⁶ de não compreender a

¹⁰³ (...) en efecto sucede que grupos sociales que en ciertos aspectos expresan la más avanzada modernidad, en otros están en retraso con respecto a su posición social y por lo tanto son incapaces de una autonomía histórica completa. (GRAMSCI, 1986 p. 246)

¹⁰⁴ Escuela de Estudios Subalternos.

¹⁰⁵ (...) el propio concepto de *subalternidad* implica – un carácter relacional que excluye la posibilidad de autonomía plena, ajena a la interdependencia de las relaciones de dominación. Tan incuestionable es el principio del carácter relacional de la dominación que la propia EES¹⁰⁵ asume claramente que tampoco las élites gozan de plena autonomía sino que negocian y renegocian constantemente la dominación. El tema del origen y del desarrollo de toda autonomía remite, siempre y cuando se asuma su relatividad relacional, a evidenciar que no todo es impuesto unilateralmente, que existen ámbitos, saberes y recursos comunitarios resguardados que no nacen de la subordinación como imposición y que se convierten en instrumentos de lucha (MODONESI, 2010, p. 45).

¹⁰⁶ Para a corrente de pensamento do autonomismo a noção de *autonomia*, segundo Franco “Bifo” Berardi, principal pensador dessa corrente, não se referia só à independência das centrais sindicais e dos partidos políticos mas também à *in-mediatez*, a negação à mediação em geral, a negação às regras que regiam todo tipo

autonomia como um processo, que levou ao afastamento dos pensadores marxistas do conceito de autonomia. Nas palavras de Engels:

A autoridade e a autonomia são coisas relativas, cujas esferas se veria nas diferentes fases do desenvolvimento social. Se os autonomistas se limitassem a dizer que a organização social do futuro restringirá a autoridade até o limite estrito em que tornem inevitável as condições da produção, poderíamos nos entender; mas, longe disto, permanecem cegos para todos os fatos que fazem necessária a coisa e arremetem com furor contra a palavra ¹⁰⁷(ENGELS, 1873, apud, MODONESI, 2010, p. 100. Tradução nossa)

Esta negação à ideia de autonomia como essência, método e forma das lutas e do processo emancipatório será uma constante na concepção marxista da política como correlação de forças, na qual a autonomia se configura como um dado sempre relativo de construção da independência do sujeito-classe que não possui valor em si, e sim em função da relação conflitual que configura. (MODONESI, 2010)

Neste sentido, Marx e Engels distinguiam um princípio de auto-determinação válido para caracterizar o objetivo mas não as passagens do processo da emancipação, entendido como contraposição e luta, isto é relacional e, portanto, irreduzível a esferas ou âmbitos totalmente separados e independentes, que implicava assumir a exterioridade da classe trabalhadora da relação de dominação e do conflito que a atravessava¹⁰⁸ (MODONESI, 2010, p. 101. Tradução nossa).

Sendo assim, não estamos falando de uma autonomia da classe trabalhadora frente às ações do Estado, estamos falando de uma autonomia forjada na superação da dominação do capital e de suas formas de subordinação na sociedade capitalista atual, que passam por dentro de ações do próprio Estado.

de disciplinamento, começando pelo trabalho. Para Bifo, a autonomia se configurava como uma alternativa ao conceito tradicional de revolução, combinando a ideia negativa de abolição da ordem existente com a criação positiva de espaços de autodeterminação. No autonomismo, a precariedade era assumida como uma forma de liberdade, as reivindicações existenciais englobavam o político e o espontaneísmo se opunha frontalmente ao leninismo. Neste sentido, o mesmo autor reconhece a existência de dois eixos do movimento autônomo e autonomista, uma ala criativa “desejante” –outros a chamariam autonomia *difusa*– e uma ala política organizada em luta contra o Estado (MODONESI, 2010).

¹⁰⁷ La autoridad y la autonomía son cosas relativas, cuyas esferas verían en las diferentes fases del desarrollo social. Si los autonomistas se limitasen a decir que la organización social del porvenir restringirá la autoridad hasta el límite estricto en que la hagan inevitable las condiciones de la producción, podríamos entendernos; pero, lejos de esto, permanecen ciegos para todos los hechos que hacen necesaria la cosa y arremeten con furor contra la palabra (ENGELS, 1873, apud, MODONESI, 2010, p. 100)

¹⁰⁸ En este sentido, Marx y Engels distinguían un principio de auto-determinación válido para caracterizar el objetivo pero no los pasajes del proceso de la emancipación, entendido como contraposición y lucha, es decir relacional y, por lo tanto, irreductible a esferas o ámbitos totalmente separados e independientes, que implicaba asumir la exterioridad de la clase trabajadora de la relación de dominación y del conflicto que la atravesaba (MODONESI, 2010, p. 101).

Mabel Thwaites Rey (2004) escreve à luz da experiência argentina dos anos de 2001-2002, quando o país vivenciou uma crise política e econômica após a queda da ampla política neoliberal implantada na década de 1990, baseada em privatizações e livre mercado, e a partir dessa realidade indica cinco acepções possíveis do conceito: autonomia do trabalho frente ao capital (autogestão); autonomia do sujeito social frente às organizações partidárias ou sindicais; frente ao Estado; frente às classes dominantes (ideológica); e, por último, à autonomia social e individual (como modelo de sociedade).

Em complemento a isso, segundo Modonesi (2010), as acepções do conceito de autonomia para a corrente marxista podem resumir-se em duas vertentes: a autonomia como *independência de classe* – subjetiva, organizativa e ideológica – no contexto da dominação capitalista burguesa; e a autonomia como *emancipação*, como *modelo*, *prefiguração* ou *processo* de formação da sociedade emancipada. Em nosso caso estamos falando de uma autonomia dos sujeitos sociais frente às classes dominantes, ou seja, a primeira concepção apresentada por Modonesi (2010), a qual também aparece nas concepções apresentadas por Thwaites Rey (2004).

Desta forma, diante da realidade brasileira, onde estamos inseridos em um contexto de dominação da classe capitalista burguesa, estamos entendendo autonomia não como modelo ou como conquista de uma sociedade emancipada, e sim em uma concepção política e ideológica frente a classe dominante.

Neste caso a autonomia não designa só a forma da sociedade emancipada do futuro – o fim – ou o significado das lutas do presente – o processo – e sim que caracteriza seu sentido e sua orientação como antecipação da emancipação, como representação no presente da liberação futura¹⁰⁹ (MODONESI, 2010, p. 144. Tradução nossa).

Mais que isso, estamos falando de processos de autonomização dos sujeitos que ocupam/resistem/se apropriam das ações do próprio Estado construindo processo de autonomização, de autonomia relativa, as quais são construídas na relação contraditória entre os sujeitos “desde baixo” e as formas de dominação do capital. Entretanto,

Só com este significado relativo a uma condição que possibilita um exercício de poder, o conceito (de autonomia) aparece no sentido prescritivo –sendo expressão da existência da classe *para si* – e se insere

¹⁰⁹ En este caso la autonomía no designa solo la forma de la sociedad emancipada del porvenir – el fin – o el significado de las luchas del presente – el proceso– sino que caracteriza su sentido y su orientación como anticipación de la emancipación, como representación en el presente de la liberación futura (MODONESI, 2010, p. 144).

em uma lógica processual que se expressa com maior precisão na ideia de *autonomização* e de *construção e exercício de poder* que nas de *independência* ou *autonomia* a secas, assumindo, com Thompson, que a classe (o sujeito) não se forma para *depois* lutar, mas sim, que se forma na luta. Ainda em ausência de uma explicitação conceitual, esta acepção abre a porta à valoração dos processos de subjetivação correspondentes à incorporação da *experiência da emancipação*, começando por suas alvoradas, a condição de independência relativa à emergência e a formação da classe¹¹⁰ (MODONESI, 2010, p. 101. Tradução nossa).

Desta forma, nessa pesquisa, nos interessa desvendar as formas de apropriação de algumas ações do Estado como caminhos possíveis de criação de experiências de autonomização, como parte de processos de subjetivação. Assim entendemos que:

Seja referente abstrato ou experiência concreta, a autonomia orienta um processo real: a autonomização, o caminho para a autonomia integral, marcado por autonomias parciais ou relativas, o qual supõe a negação a todo autonomismo que comporte uma idealização de uma propriedade metafísica do sujeito¹¹¹ (MODONESI, 2010, p. 145. Tradução nossa).

Sobre este processo de autonomização, Thwaites Rey (2004) nos expõe:

A autonomia é um processo de autonomização permanente, de compreensão continuada do papel subalternizado que impõe o sistema à classes populares e da necessidade de sua reversão, que tem suas marchas e contra-marchas, seus fluxos e refluxos¹¹² (Thwaites Rey, 2004, p. 20. Tradução nossa).

Ou seja, a construção da autonomização como processo e experiências de autonomias relativas em processos de subjetivação política, é forjada na própria relação de subalternidade/subordinação da classe trabalhadora em relação ao capital e à classe dominante, e portanto, ao Estado capitalista. É, desta forma, um processo de

¹¹⁰ Solo con este significado relativo a una condición que posibilita un ejercicio de poder, el concepto (de autonomía) aparece en sentido prescriptivo –siendo expresión de la existencia de la clase *para sí*– y se inserta en una lógica pocesimal que se expresa con mayor precisión en la idea de *autonomización* y de *construcción y ejercicio de poder* que en las de *independencia* o *autonomía* a secas, asumiendo, con Thompson, que la clase (el sujeto) no se forma para *después* luchar sino que se forma *en* la lucha. Aún en ausencia de una explicitación conceptual, esta acepción abre la puerta a la valoración de los procesos de subjetivación correspondientes a la incorporación de la *experiencia de la emancipación*, empezando por sus albores, la condición de independencia relativa a la emergencia y la formación de la clase (MODONESI, 2010, p. 101).

¹¹¹ Ya sea referente abstracto o experiencia concreta, la autonomía orienta un proceso real: la autonomización, el camino hacia la autonomía integral, plagado de autonomías parciales o relativas, lo cual supone el rechazo a todo autonomismo que comporte una idealización de una propiedad metafísica del sujeto (MODONESI, 2010, p. 145).

¹¹² La autonomía es un proceso de autonomización permanente, de comprensión continuada del papel subalternizado que impone el sistema a las clases populares y de la necesidad de su reversión, que tiene sus marchas y contra-marchas, sus flujos y reflujos (Thwaites Rey, 2004, p. 20).

autonomização pelo qual subordinados/subalternos o deixam de ser. Segundo Gramsci (1986) é um processo sustentado pelas classes subalternas como negação às relações de dominação, e materializada em uma “disposição a atuar como classe”¹¹³, ou seja, como um processo de subjetivação, que combina espontaneidade e consciência.

Nesta linha, seria o chamado *conselhismo* – inspirado nas intuições de Rosa Luxemburgo – a corrente marxista que com mais convicção e insistência articularia a ideia de *autonomia* de classe em função de sua realização concreta como expressão de poder e de autodeterminação não tanto nem somente como princípio de existência subjetiva – de fundação política da classe – *para si* ou em função de sua expressão na forma partido, e sim como a valorização da ação de massas, da “espontaneidade consciente” e, em particular, da apropriação imediata dos meios de produção¹¹⁴ (MODONESI, 2010, p.37. Tradução nossa).

Esta ação das massas, da classe trabalhadora que se organiza na luta por direitos pela vida, como processos de subjetivação política, surgem da interseção entre espontaneidade e consciência, como é o caso da luta por Educação do Campo nessa pesquisa. Espontânea porque a necessidade de uma educação para essas áreas está posta em um contexto histórico de subordinação que a faz aparecer e reaparecer na luta dos sujeitos “de baixo” sem que ele se dê conta, é necessidade primeira. E ela é consciente porque se demanda nessa luta não uma educação qualquer, ela surge da tomada de consciência de que não é qualquer educação que eles necessitam, mas sim uma educação que respeite os seus saberes, que seja construída por eles, por ter como fundamento primeiro o aprender na luta.

Esta ação de massas desemboca em um conjunto de ações autonômicas, que muitas vezes passam pela apropriação de ações do próprio Estado, sendo esta capacidade de se apropriar das ações do Estado uma característica intrínseca dos subordinados/subalternos. Para se chegar a este objetivo, os sujeitos “desde baixo” se utilizam de um andaime escalar construído numa relação de contra-poder.

O tema da origem e do desenvolvimento de toda autonomia remete, sempre e quando se assuma sua relatividade relacional, a evidenciar que não tudo é imposto unilateralmente, que existem âmbitos, saberes e

¹¹³ “disposición a actuar como clase”. (GRAMSCI, 1986)

¹¹⁴ En esta línea, sería el llamado el *consejismo* – inspirado en las intuiciones de Rosa Luxemburg – la corriente marxista que con más convicción e insistencia articularía la idea de *autonomía* de clase en función de su realización concreta como expresión de poder y de autodeterminación no tanto ni solo como principio de existencia subjetiva –de fundación política de la clase – *para sí* o en función de su expresión en la forma partido, sino como la valoración de la acción de masas, de la “espontaneidad consciente” y, en particular, de la apropiación inmediata de los medios de producción (MODONESI, 2010, p. 37).

recursos comunitários resguardados que não nascem da subordinação como imposição e que se convertem em instrumentos de luta. No entanto, mais além de sua origem, estes recursos cobram sentido e materialidade em seu contexto de dominação e, portanto, não podem se isolar da relação entre mando obediência/resistência que lhe corresponde. Nesta direção, resulta decisivo analisar como e porquê certos saberes e certas práticas se tornam recursos de autodeterminação e outros não, como se orienta a construção comunitária da resistência e a rebelião em função de autonomias relativas, nunca totalmente alheias à realidade da dominação, na oscilação entre a lógica da obediência e a possibilidade do conflito¹¹⁵ (MODONESI, 2010, p. 45. Tradução nossa).

Neste sentido, aqui estamos considerando o Pronera como uma ação de resistência, de autodeterminação, pensada e consolidada como ação dos movimentos sociais “desde baixo” e “para cima”. Em processos de subjetivação que se expressam por meio de uma estrutura escalar construída por relações de poder e interesses desses próprios sujeitos.

No entanto, neste jogo de relações de poder esse Programa também passa por processos de negociação de espaços em disputa, enfrentam resistências e muitas vezes são apropriados por essas relações de poder que contam com uma estrutura escalar de controle armada “desde cima”, os transformando em formas de subordinação.

Sobre ações de autodeterminação, Gramsci as analisa, em seu tempo histórico e baseado nos sujeitos e no real de seu espaço, como uma autonomia relativa do trabalho vivo para a autodeterminação do trabalhador por meio do controle do processo produtivo, em processos de subjetivação política.

Em nosso caso, nessa mesma linha, mas em nosso próprio tempo e por meio de análises do real concreto das ações das organizações atuais, que constroem ações que passam por dentro do próprio Estado, estamos entendendo o ProJovem Campo como ações que nascem de estruturas escalares de poder “desde cima”, e nesse caminho pode ser apropriado ou não pelos sujeitos “desde baixo”.

¹¹⁵ El tema del origen y del desarrollo de toda autonomía remite, siempre y cuando se asuma su relatividad relacional, a evidenciar que no todo es impuesto unilateralmente, que existen ámbitos, saberes y recursos comunitarios resguardados que no nacen de la subordinación como imposición y que se convierten en instrumentos de lucha. Sin embargo, más allá de su origen, estos recursos cobran sentido y materialidad en su contexto de dominación y, por lo tanto, no pueden aislarse de la relación entre mando obediencia/resistencia que le corresponde. En esta dirección, resulta decisivo analizar cómo y por qué ciertos saberes y ciertas prácticas se vuelven recursos de autodeterminación y otros no, cómo se orienta la construcción comunitaria de la resistencia y la rebelión en función de autonomías relativas, nunca totalmente ajenas a la realidad de la dominación, en la oscilación entre la lógica de la obediencia y la posibilidad del conflicto (MODONESI, 2010, p. 45).

Já se pensarmos em exemplos em contraposição às ações do ProJovem Campo, como o Pronera, o entendemos como ações que nascem como resposta às demandas “desde baixo”, Programa que já nasce como ações de autonomias relativas, como caminho para a autodeterminação, aqui entendida como:

A autodeterminação dos trabalhadores acerca da ação de luta não é um requerimento levantado pela teoria, por argumentos de praticabilidade, e sim como afirmação de um fato que surge da prática. [...]

As forças da solidariedade e a devoção ocultas neles só esperam que apareça em perspectiva de grandes lutas para transformar-se em um princípio predominante da vida. Mais que isso, inclusive as capas mais reprimidas da classe trabalhadora, que só se unem a seus companheiros em forma vacilante desejando apoiar-se em seu exemplo, sentirão logo que também crescem nelas as novas forças da comunidade, perceberão também que a luta pela liberdade lhes pede não só sua adesão mas também o desenvolvimento de todos os poderes de atividade autônoma e confiança em si mesmos de que disponham. Assim, superando todas as formas intermediárias de autodeterminação parcial, o progresso seguirá decididamente o caminho da organização de conselhos. [...]

A autoliberação das massas trabalhadoras implica pensamento autônomo, conhecimento autônomo, reconhecimento da verdade e o erro mediante o próprio esforço mental.¹¹⁶ (PANNEKOEK, 1938, p. 05, apud, MODONESI, 2010, p. 109)

No caso do ProJovem Campo, programa que nasce como uma ação de subordinação, reconhecemos que nesse processo se constroem também ações de autonomias relativas diretamente ligadas a experiências de resistências camponesa¹¹⁷, que nem sempre estão organizadas em movimentos sociais, onde seus próprios saberes e práticas se transformam em recurso de apropriação dessas ações “desde cima”.

Este campesinato, segundo Scott (2011), constrói suas próprias “*formas cotidianas de resistência*” caracterizadas por uma prosaica, mas constante, luta entre o

¹¹⁶ La autodeterminación de los trabajadores acerca de la acción de lucha no es un requerimiento planteado por la teoría, por argumentos de practicabilidad, sino afirmación de un hecho que surge de la práctica. [...] Las fuerzas de la solidaridad y la devoción ocultas en ellos solo esperan a que aparezca la perspectiva de grandes luchas para transformarse en un principio predominante de la vida. Además, incluso las capas más reprimidas de la clase trabajadora, que solo se unen a sus camaradas en forma vacilante deseando apoyarse en su ejemplo, sentirán pronto que también crecen en ellas las nuevas fuerzas de la comunidad, y percibirán también que la lucha por la libertad les pide no solo su adhesión sino el desarrollo de todos los poderes de actividad autónoma y confianza en sí mismos de que dispongan. Así, superando todas las formas intermedias de autodeterminación parcial, el progreso seguirá decididamente el camino de la organización de consejos. [...] La autolibерación de las masas trabajadoras implica pensamiento autónomo, conocimiento autónomo, reconocimiento de la verdad y el error mediante el propio esfuerzo mental. (PANNEKOEK, 1938, nº 5, apud, MODONESI, 2010, p. 109)

¹¹⁷ É importante acrescentar que já aclaramos no segundo capítulo que entendemos que a plasticidade da classe trabalhadora no campo brasileiro hoje abarca o campesinato que se recria dentro do próprio modo capitalista de produção.

campesinato/trabalhadores rurais e aqueles que buscam extrair deles trabalho, alimentos, impostos, rendas e interesses. A maioria das formas assumidas por essa luta não chegam a ser exatamente a de uma confrontação coletiva.

(...) neste caso, as armas ordinárias dos grupos relativamente desprovidos de poder: relutância, dissimulação, falsa submissão, pequenos furtos, simulação de ignorância, difamação, provocação de incêndios, sabotagem, e assim por diante. Essas formas Brechtianas de luta de classe têm certas características em comum. Elas exigem pouca ou nenhuma coordenação; representam uma forma de autoajuda individual; e tipicamente evitam qualquer confrontação simbólica com a autoridade ou as normas da elite. Entender essas formas corriqueiras de resistência é entender o que grande parte do campesinato faz “entre revoltas” para defender seus interesses da melhor forma que conseguem fazê-lo. (SCOTT, 2011, p. 219)

Foi o que constatamos nas resistências ao ProJovem Campo no estado da Paraíba, era uma resistência silenciosa, pouco combativa, pouco organizada, mas que a cada dia de sala de aula, em cada comunidade, havia negação ao modelo formativo dessa proposta educativa e, portanto: desistência da matrícula no programa; questionamento do professor quanto às formações e ao material didático; insistência dos coordenadores e professores formadores no questionamento da maneira que este Programa foi imposto “desde cima”; na reinvenção dos “projetos produtivos” transformando-os em “projetos de vida”, fatos já relatados no capítulo II dessa tese.

Assim, entendemos que a luta por Educação do Campo não se faz somente na mobilização por essa bandeira de luta, mas que também têm continuação na construção de projetos que se transformam em políticas públicas por meio de experiências de autonomias relativas, um processo de autonomização para a autodeterminação. Entretanto, esses processos também se dão na resistência silenciosa do campesinato.

Mais que apresentar as linhas de pensamento importantes para a conceitualização de autonomia relativa, autonomização e autodeterminação, estamos propondo que essas ações de apropriação dos sujeitos das ações do Estado geram graus diferenciados de autonomias relativas, ou seja, que dependendo das formas de apropriação dos sujeitos aos programas de Estado, os sujeitos criam graus de autonomias relativas diferenciados em relação à subordinação capitalista.

Para isso, faremos um levantamento em torno dos programas desenvolvidos no âmbito das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil e as formas de poder e contra-poder (Žižek, 2005), hegemonia e contra-hegemonia (Gramsci, 1986), subordinação

e resistência (Scott, 2011). Nessa análise de graus de autonomia, consideraremos: as formas de implantação dos programas e políticas públicas no âmbito da educação para áreas rurais; os materiais utilizados na formação educativa dos projetos; e a estrutura escalar de poder, entre outros.

A construção desse debate nessa tese tem como objetivo incentivar um debate sobre as ações de grandes proporções, as quais passam pela apropriação das ações do Estado, gerando maiores graus de autonomia relativa na educação proposta pelas organizações sociais no campo no Brasil.

5.2.2. A ocupação do Estado e a apropriação de seus programas e projetos de políticas públicas pelos sujeitos “desde baixo”: entre a subordinação e a autonomização

Até este momento do texto viemos analisando a implantação de uma política pública que se apresentava como uma ação do Estado que se apropriou da demanda da classe trabalhadora e a transformou em mais uma forma de subordinação desta mesma classe. No sentido inverso, encontramos que, em alguns programas e políticas públicas, a classe trabalhadora organizada, os “desde baixo”, conseguiram se reapropriar destas ações do Estado e as transformar em ações de autonomias relativas.

Entretanto, enxergamos essas ações de autonomias relativas sem esquecer a capacidade de subordinação do capital por meio de ações do Estado, como resposta às formas de autonomização da classe trabalhadora.

Desta forma, como já foi dito anteriormente, estamos entendendo que resistência é um processo eminente à hegemonia, e que poder e contra-poder é gerado mutualmente (ŽIŽEK, 2005), sendo assim, toda hegemonia como forma de subordinação gera contra-hegemonias (ações de insubordinação). Foi compreendendo as relações sociais postas na luta por Educação do Campo nesse âmbito, que revisamos as formas subordinação e insubordinação como o caminho para a criação de autonomias relativas por meio das políticas de Estado.

Na implantação do ProJovem Campo na Paraíba, entendendo esse como um projeto de subordinação construído e arquitetado escalarmente “desde cima”, o que observamos foram resistências dos sujeitos “desde baixo” ao modelo posto por esse Programa, entretanto, esse programa veio armado para não “abrir brechas” para a construção de autonomias, e no caso da Paraíba não encontramos relatos de nenhum grau

de autonomia por meio desse programa, o que não inviabiliza que tenha ocorrido em outras comunidades de outros estados. O fato é que esse programa possui um pequeno grau de possibilidade na construção de autônias relativas, que no caso da Paraíba foram as experiências vivenciadas em algumas turmas do Programa, como por exemplo, turmas que conseguiram transformar os “projetos produtivos” em verdadeiros “projetos de vida” nessas comunidades.

Para além das análises diretas do ProJovem Campo na Paraíba, o que viemos observando é como se comportam atualmente os ditos programas e políticas públicas em Educação do Campo no Brasil. O Pronera foi o primeiro programa neste âmbito, hoje é parte da Política Nacional em Educação do Campo, e apresentou graus de autonomia relativa bastante significativos.

Um dos elementos que viemos observando para essa conquista de autonomia por dentro desses Programas, é a sua origem e organicidade dentro dos movimentos sociais de luta pela terra. Ou seja, no Pronera ocorre o movimento contrário ao que se deu no ProJovem Campo na Paraíba, neste caso o programa chegou no estado e a partir daí se foi procurar a demanda, naquele as organizações sociais demandam das instituições de ensino que construam juntos projetos que atendam a especificidade de suas comunidades.

Segundo Lerrer (2012)

A criação do Pronera, em 1998, é resultado direto da expansão das lutas pela reforma agrária na segunda metade da década de 90, em que teve um papel de destaque o MST, cujas formas de luta são baseadas nas ocupações de terra e na formação de acampamentos (p. 05).

Outro fato importante e divulgado no site do MDA é que o Pronera é desenvolvido “a partir de parcerias do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais” e com um total de 65 instituições, entre entidades públicas de ensino, instituições comunitárias sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais. Já Costa (2002), cita em seu trabalho uma conversa informal com Roseli Caldart, uma das coordenadoras do Setor de Educação do MST, na qual afirma que considera o Pronera como “a primeira política pública formulada pelo MST” (Costa, 2002, p. 147).

Podemos citar outras características na implantação do Pronera, que também marcam a conquista de maiores graus de autonomia desse programa quando comparado ao ProJovem Campo, como: o direcionamento dos projetos para a formação de professores, segundo Lerrer (2012) a “grande maioria de cursos de graduação e de especializações de

nível superior apoiados pelo Pronera são voltados para formação de educadores, ou ‘professores da reforma agrária’ ” (p. 09).

Isso vem modificando a realidade nas escolas de assentamentos rurais onde os professores vinham da cidade o que implicava diretamente no distanciamento das práticas educativas da realidade daquelas crianças, atualmente cada vez mais isso tem mudado com o aumento no número de professores formados nessas áreas. Ainda nos fala Lerrer (2012) “como estes cursos são geralmente negociados com as instituições de ensino pelos movimentos sociais, deve-se levar em conta que eles atendem à demanda que estes movimentos criaram tanto por sentirem carência desses profissionais em sua base social, como em termos de projetos para o futuro” (p. 09).

Nos próprios projetos do Pronera, diferentemente do ProJovem Campo, a seleção dos professores, para ministrar as aulas nesses cursos, é realizada pelo grupo de coordenadores e representantes dos movimentos sociais, desenhando assim o perfil do curso que eles desejam.

Outra característica que é definidora de maiores graus de autonomia por meio do Pronera é a participação dos movimentos sociais é prioridade na construção desse Programa. Segundo Costa (2012) “pela própria origem do Pronera é marcante a presença dos movimentos sociais na construção da educação do campo, essa parceria com os movimentos sociais torna o Programa mais atuante e eficaz.” (p. 62). E como já foi relatado essa foi uma das maiores dificuldade do ProJovem Campo, a participação efetiva dos movimentos sociais na sua implantação e funcionamento.

Outro fato interessante, na conquista de autonomia relativa dentro do Pronera é a democratização das instituições representativas de poder na sua estrutura escalar da sua implantação, mais do que isso, aparecem instituições as quais são parte de estruturas escalares de poder/controle “desde cima” e “desde baixo”, as estruturas escalares se entrelaçam. Exemplo disso é a criação de Conselhos e Comissões¹¹⁸ como instituições parte da estrutura de implantação e funcionamento do Programa.

Essas duas instituições, os Conselhos e as Comissões, por reunirem representantes de diferentes instituições tanto “de cima” quanto “de baixo”, ampliam o poder de negociação nas decisões tomadas nessa estrutura escalar de funcionamento do Programa.

¹¹⁸ Segundo Costa (2012) a gestão do Pronera é formada por um Conselho Deliberativo, uma Coordenação Nacional e as Comissões Executivas, Administrativa e Pedagógica; na esfera estadual, uma instância formada pelos Conselhos e Coordenações Estaduais; além das Coordenações locais nos municípios.

Pois segundo Costa (2012) a maior inovação desse Programa foi a adoção do modelo de “parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que todas as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos os parceiros tivessem representação” (p. 50).

Não menos importante nas ações de autonomia por dentro do Pronera é colocar em prática o Regime de Alternância o qual respeita com igual medida o Tempo-Escola e Tempo-Comunidade¹¹⁹. Segundo Costa (2012) nos cursos do Pronera, a alternância acontece como uma forma de se ajustar as realidades dos educandos (as) em seus assentamentos e também de criar uma relação entre os conteúdos escolares e os saberes locais e se efetiva por meio dos trabalhos orientados pelos professores que procuram responder às questões levantadas, buscando aprofundá-las.

E por fim, levantaríamos como diferenciação entre o ProJovem Campo e o Pronera, na busca pela autonomia, a construção dos seus próprios materiais didáticos é outro elemento fundamental, com a participação efetiva de todas as instancias representativas do Programa tem-se avançado nesse sentido de forma significativa, sendo este um dos objetivos traçados no Manual do Programa: “produzir materiais didático-pedagógicos, em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do programa” (BRASIL, Pronera, 1998, p.10-11).

Apesar de problemas e críticas enfrentadas pelo Programa, como em alguns casos na efetivação de uma parceria realmente de direito entre movimentos sociais e demais instituições. Segundo Costa (2012)

Na prática, no entanto, cabe ressaltar que essa dimensão participativa da gestão, considerada a condição para a sua realização, que procura incorporar os movimentos sociais ao processo de decisão e planejamento, esbarra em muitos entraves legais e operacionais, colocando os movimentos sociais em situação ambígua: os mesmos, participando destas parcerias, por vezes são vistos de maneira equivocada e colocados na condição passiva de beneficiários tardios de um direito, e não como protagonistas emergentes de um processo, visão na qual acreditam (p. 61).

¹¹⁹ Na prática, para atender a estas orientações, os projetos dos cursos do PRONERA, em geral, são pautados em um processo de aprendizagem que acontece em dois momentos didático- pedagógicos específicos, porém articulados entre si, chamados de Tempo Escola e Tempo Comunidade, acontecendo em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem, ou seja, o assentamento onde o educando vive (realidade); o segundo é a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros participantes e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em movimentos sociais (COSTA, 2012).

Sabendo que essas são situações isoladas, pois em muitos dos casos os movimentos se apoderam por completo do processo de implantação e funcionamento desse Programa, podemos ainda levantar críticas em relação ao Pronera, referente ao contexto político em que nasce esse Programa em escala nacional:

Se por um lado, o Pronera nasceu fruto de um processo de construção coletiva e participativa, onde os movimentos sociais tiveram parte importante na construção de suas diretrizes político-pedagógicas, por outro o mesmo representou o resultado de um jogo político, do fim do Governo FHC, onde muitos interesses estavam em jogo¹²⁰ (COSTA, 2012, p. 55).

Mesmo que o Pronera represente parte de um jogo político “desde cima”, é inegável o seu surgimento dentro da demanda dos sujeitos “desde baixo”, é inegável também que o conjunto de ações desse Programa geram um alto grau de autonomia relativa desde sua implantação até sua finalização.

O que se observou ao longo da construção dessa pesquisa é que no jogo de correlação de forças entre demanda do capital e seu modelo de educação que segue o seu padrão de desenvolvimento e a demanda da classe trabalhadora na luta por Educação do Campo, mediado pelo Estado, este tem “pendido” para o lado mais forte.

A pressão do capital e suas instituições de poder tem tentado se reconstruir escalarmente, em um processo de re-escalamto, eliminando “brechas” no seu controle que proporcionem qualquer tipo de autonomia “desde baixo”, na tentativa de eliminar programas muito abertos a formas de apropriação por parte dos sujeitos, como o Pronera, ampliando o seu controle. Segundo o FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo (2012):

Por isso mesmo ganham força as tentativas de esvaziamento das políticas públicas construídas com intensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, fruto de uma ampla mobilização social em torno da luta pela terra e pela educação, tem sido um grande impulsionador (e em muitos locais a única oportunidade) do acesso à educação pelos trabalhadores rurais. A formação política, técnica e profissional que se realiza através das ações do Pronera vai além da elevação da escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, posicionar-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social. Essas e outras políticas vêm ano a ano sendo questionadas, numa tentativa de esvaziar a força que uma educação política e questionadora tem na formação dos sujeitos (FONEC, 2012, p. 09).

¹²⁰ Ver mais sobre isso na tese de doutorado de Mônica Castagna Molina de 2003.

Foi com esta perspectiva de dismantelamento das ações de autonomia das organizações sociais em programa e hoje política pública em Educação do Campo, como o Pronera, que se cria o ProJovem Campo. Apresentando-se como uma possibilidade de substituição do Pronera, ao atuar em diferentes áreas rurais podendo assim atender as áreas de reforma agrária e agregar todos os sujeitos do campo, homogeneizando assim as demandas.

De processos de resistências, o fracasso do ProJovem Campo está distante de se concretizar em autonomia em si, mas essas resistências fazem parte desse processo, em uma autonomia que é entendida como um processo onde os sujeitos subalternos começam a deixar de ser, expressa em suas resistências/contra-poder/contra-hegemonia, que nega programas como esse.

As mobilizações dos professores, já relatadas no segundo capítulo, contra as condições de trabalho e salariais também são formas de insubordinação de classe. A não aceitação do Programa, tal como estava por parte desses professores, fez com que o programa como um todo fora questionado. Esse questionar de forma e de conteúdo das ações do Estado, postas de “cima pra baixo” representam ações importantes nesse processo de autonomização atrelada aos sujeitos subalternos, principalmente em momentos de mobilizações que sempre geram questionamentos da ordem estabelecida.

Outra resistência importante foi a dos coordenadores do projeto desde a IES responsável pelo Programa no estado, que nesse caso foi a UFPB e posteriormente a UEPB. Esses professores também questionavam, como pode ser visto nos relatos nas entrevistas do capítulo II, a forma que estava colocado o Programa na sua implantação e funcionamento, alegando que o seu principal problema era não participarem em todas as etapas de sua construção.

Perceberam ao decorrer da implantação do Programa o quanto ele era “amarrado” por outras instituições de controle em outras escalas. Com isso, esses professores coordenadores começaram a “colocar em cheque” o próprio Programa, questionando em todos os espaços que participavam (reuniões com a GOIESC/SECAD): onde estava a Educação do Campo construída a partir dos saberes camponeses e de sua realidade local?

Isso fez, também, com que os coordenadores buscassem um espaço que os dessem oportunidade de construir ações, no sentido de iniciar um processo de autonomização, mesmo por dentro dessa proposta pedagógica já fechada do Programa. E foi nos

momentos dos Seminários de Formação, que estavam previstos para ocorrerem quatro e ocorreu apenas um, mas foi nesse espaço que os coordenadores tiveram a oportunidade de falar de uma Educação do Campo construída pelos movimentos sociais, “desde baixo”.

Isto proporcionou como resultado que ao sair da formação os educadores já não tinham mais uma única visão da proposta educativa, a dos livros didáticos do Programa. E esses educadores que passaram por esse processo de formação e que iriam nesse momento para as salas de aula do ProJovem Campo passaram a questionar esses materiais, e a construir alternativas a esses materiais em sala de aula (relatos no capítulo II).

Essa resistência ao uso dos livros didáticos nas aulas por parte dos educadores também se apresentou como um momento de resistência à condição imposta pelo Programa, muitos declararam não usá-los, entendendo as dificuldades na busca de outros meios com os poucos recursos (ou nenhum) liberados pelo Programa. O não uso dos livros didáticos, em alguns casos, gerou experiências por parte dos professores, iniciando um processo de autonomização, pois cada um desses professores buscavam trazer a realidade dos alunos ao debate nas aulas, saindo da proposta imposta pelo controle do Programa. Um processo de autonomização que ao sair do “olho de controle” do Estado, acaba por gerar ações a partir dos próprios sujeitos “desde baixo”, “furando” escalas de poder “desde cima”, gerando, portanto, ações de autonomização para os próprios sujeitos.

Estas são as principais ações que podemos retratar como de resistência dentro do ProJovem Campo, que geraram experiências, que estão distantes de ações de autonomia, mesmo que relativa, mas que foram importantes na construção permanente de um processo de autonomização desde os sujeitos na luta por Educação do Campo.

Entendemos que a impossibilidade de construir ações de autonomias por dentro desse programa ocorre, principalmente, pelo controle da lógica do capital por meio das escalas geográficas de poder e das instituições internacionais e nacionais e suas funções nessas escalas, que apesar de gerar resistência/contra-poder, não permitiram que fora apropriado em sua totalidade pelos sujeitos “desde baixo”. Soma-se a isso ações de controle e regulação do próprio Estado, que em uma lógica territorial do poder se distanciam dos objetivos da lógica do capital, como interesses de governo estadual, de secretarias municipais e estaduais e seus representantes, relações que tiveram participação fundamental na não “abertura” do Programa para ações de autonomia.

No re-escalamento da estrutura escalar de poder “desde cima”, diante da negação dos sujeitos “desde baixo” e do mal funcionamento do ProJovem Campo, e tentando

ampliar os seus “tentáculos” nesse controle para a efetivação de um padrão de um modelo de desenvolvimento global do capital, foi que o Governo Federal instituiu, por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, o PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo.

Apresentando-se como um conjunto de ações articuladas da política pública de Educação do campo, ainda que coberto por um discurso de que é fruto das mobilizações de entidades e organizações de trabalhadores, este programa tem se mostrado ainda mais fechado às formas de apropriação “desde baixo”, com um grande grau de subordinação parece mais uma vez “querer” substituir o Pronera.

Em análises realizadas por instituições que aqui já apresentamos como instituições de controle “desde baixo” para a construção da Educação do Campo, como o FONEC e a Articulação Nacional da Educação do Campo, esse Programa, ao contrário do que se apresenta, retrocede nas conquistas já obtidas na luta dessa proposta educativa e sua relação com o Estado. Como relata-nos o documento, resultado do Seminário Nacional de Educação do Campo de 2012, em Brasília, do FONEC:

A análise das conexões de contexto histórico feita no Seminário, e sintetizadas nesse texto, permite identificar no Pronacampo, em sua lógica geral de formulação, e especialmente no quesito da formação técnico-profissional, a expressão da atual hegemonia do capital no campo, contendo elementos da pressão das lutas dos trabalhadores. O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o Pronacampo não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política (FONEC, 2012, p. 17).

O PRONACAMPO, desta forma, se apresenta mais como um programa que vem “desde cima” totalmente controlado pelas instituições do capital via aparelho do Estado. O exemplo mais importante disto está em uma de suas ações já em funcionamento em todo Brasil, a implantação do Pronatec Campo - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, que tem como atores centrais em sua formulação o SENAR¹²¹

¹²¹ O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, instituição de educação profissional, foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991.¹¹ Organização de administração privada, tem como objetivo a execução, em nível nacional, de duas vertentes de trabalho: a Formação Profissional Rural – FPR e a Promoção Social – PS de trabalhadores e pequenos produtores rurais. Ambas as vertentes de trabalho apresentam o caráter educativo não-formal, participativo e sistematizado, abrangendo eventos programados

(Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), instituição que está diretamente vinculada à CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária no Brasil), as duas instituições mais representativas de uma “educação rural renovada”, modelo educativo que tem como frente o agronegócio no campo.

Em uma análise sobre ambos programas, o Pronacampo e o Pronatec - Campo, Frigotto (2013) nos coloca:

As políticas de formação profissional para grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, da precarização e do adestramento. Isso fica evidenciado no seguinte dado histórico: em 1963, no curto governo João Goulart, em razão da carência de trabalhadores qualificados, criou-se o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo), que foi transitório e de curta duração. Veio o golpe civil - militar e esse programa durou dezenove anos. O que é espantoso é que, cinquenta anos depois, a grande política do Estado brasileiro na formação profissional dos jovens e adultos reedita o Pipmo, com as mesmas características, mas com um volume muito maior de recursos, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (FRIGOTTO, 2013, p. 29).

O que se observa com a criação de programas do Estado no âmbito da Política Nacional de Educação do Campo, é que a lógica do capital de controle fecha cada vez mais as portas para a criação de ações autônomicas por meio das ações do Estado. Com a participação de instituições como o SENAR e a CNA, as quais hoje atuam como instituições de controle do modelo de desenvolvimento do capital no campo, o modelo do agronegócio, e servem de suporte das políticas em diferentes escalas de poder. Segundo Frigotto (2013):

Essas políticas, sem a base do ensino médio, constituem um castelo de areia. A meta até 2014 anunciada pelo Ministério da Educação é de 8 milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Com o aporte de dinheiro público do BNDES de R\$ 1,5 bilhão, pavimenta-se esse castelo, mas continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e futura de nossa juventude. Na expressão de Florestan Fernandes, “continuaremos a ser um Brasil gigante com pés de barro”. Vale dizer, um gigante econômico com uma democracia efetiva frágil e formal e uma sociedade absurdamente desigual (p.29).

no intuito de atender às necessidades e aos interesses específicos de cada comunidade rural. Em nível nacional, está vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e é administrado por um Conselho Deliberativo, constituído por representantes dos Produtores e Trabalhadores Rurais e do Governo, (CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2ª Ed. – São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.)

A Educação do Campo dentro do âmbito do Estado vem sendo fragilizada por meio de políticas de governo que mais do que avanços tem trazido retrocessos no âmbito dos fundamentos dessa proposta educativa. No entanto o que devemos pensar a partir dessa análise é que historicamente:

O Estado pode responder de diversas maneiras. As políticas podem ser remodeladas segundo expectativas mais realistas. Podem ser mantidas, mas reforçadas por incentivos positivos voltados a estimular a aquiescência e conformidade voluntárias. E, naturalmente, o Estado pode simplesmente optar por empregar mais coerção. Qualquer que seja a resposta, precisamos não perder de vista o fato de que a ação do campesinato transformou ou estreitou, desse modo, as opções de política disponíveis para o Estado. É dessa maneira, e não através de revoltas, para não falar de pressão política legal, que o campesinato classicamente fez sentir a sua presença política (Scott, 2011, p. 227).

Ou seja, o Estado capitalista sempre vai reconstruir suas políticas de acordo com sua necessidade de reprodução. No outro ponto da escala estará o campesinato resistindo, ora em luta e em grandes revoltas, ora ocupando espaços dentro do próprio Estado, se apropriando de políticas, construindo suas próprias escalas, em um processo de autonomização que é contínuo, processos esses, que levam a recriação do campesinato brasileiro até hoje.

Estamos pensando, com essas análises dos programas ditos de Educação do Campo, no futuro desse paradigma, dessa proposta educativa, e sua relação com o Estado. E concluímos com essas análises que se faz necessário cada vez mais pensar em como gerar ações “desde baixo” que se convertam em ações de autonomias relativas apropriadas por seus próprios sujeitos para um caminho à autonomia que venha a ser a projeção de uma proposta política social mais ampla, marcando a questão agrária brasileira, ocupando espaços em disputa, desconstruindo discursos.

5.3. A atualidade da questão agrária no Brasil como fruto e construto das escalas de poder, processos de autonomização e discursos outros: na busca do projeto político da Educação do Campo

Iniciamos essa tese afirmando que ela era no fundo uma análise da atualidade da questão agrária no Brasil, análise esta que teve como mediação primeira a luta por Educação do Campo atrelada à luta pela terra. Para isso construímos um arcabouço teórico

analítico em torno da implantação de um programa de ação do Estado, o ProJovem Campo – Saberes da Terra, e sua implantação na Paraíba. Isso teve como intuito trazer uma experiência concreta no campo que reflete diretamente nos conflitos que conformam a questão agrária no Brasil hoje.

Além de ter como mediação primeira nessa análise o paradigma da Educação do Campo, também estamos entendendo que a atualidade da questão agrária é fruto e construto do contraponto entre escalas de poder e ações de autonomia. Ou seja, os conflitos que permeiam a vida e o trabalho no campo passam por um processo contínuo de construção de escalas de poder geradas de momentos de subordinação e insubordinação, portanto, “desde cima” e “desde baixo”, as quais são geradas mutuamente como resposta uma a outra; assim como também, por processos de autonomização que passam, muitas vezes, por apropriações de ações do próprio Estado.

Nesse contraponto está ainda uma tríade que é central nos conflitos que marcam a questão agrária hoje: Poder – Capital – Desenvolvimento desigual. Em uma perspectiva onde esses três elementos estão entrelaçados em um modelo de desenvolvimento que historicamente foi construído sob o controle da lógica do capital e da lógica territorial do poder, ambas “desde cima”, dando origem ao desenvolvimento desigual (Smith, 1988), o qual deriva das tendências opostas inerentes ao capital para a diferenciação espacial, mas com a simultânea igualização dos níveis e condição da produção. Segundo Smith (1988):

O capital é continuamente investido no ambiente construído com fito de se produzir mais-valia e expansão da base do próprio capital. Mas, da mesma forma, o capital é continuamente retirado do ambiente construído de forma que ele possa se deslocar para outra parte e se beneficiar com taxas de lucro mais altas. A imobilização espacial do capital produtivo em sua forma material não é nem menos necessária do que a perpétua circulação do capital como valor. Assim, é possível ver o desenvolvimento desigual do capitalismo como a expressão geográfica da contradição mais fundamental entre o valor de uso e valor de troca. O padrão que resulta na paisagem é bem conhecido: desenvolvimento de um lado e subdesenvolvimento de outro. Isto ocorre em várias escalas espaciais (p.19).

No Brasil o desenvolvimento desigual marca a produção do espaço, e sua diferenciação espacial entre campo e cidade, mas também entre um campo “desenvolvido” e outro “atrasado”. Segundo Smith (1988) o espaço é produzido pelo capital e na sua própria imagem, desta forma, o desenvolvimento desigual do capital, produziu espaços diferenciados, campo e cidade, distribuindo desigual os recursos, os direitos, a exploração

da natureza, e como já trouxemos no capítulo IV distribuiu de forma desigual o acesso à terra e o direito à educação.

Todos esses elementos, e considerando a fase atual do capital financeiro e do capitalismo neoliberal, vai se conformar uma questão agrária no Brasil que longe de ser debate resolvido se mantém renovada, com novos elementos e velhos sujeitos, ou velhos elementos e novos sujeitos, condição construída pela criação e uso do discurso de um “novo rural”, outra manobra do capital nesse jogo de poder.

Nesse embate constante, o que existem são espaços em disputa entre subordinação e resistência, e a Educação do Campo e o seu modelo de formação é um desses espaços que nasce do interior do principal conflito da questão agrária brasileira: a organização de movimentos sociais de luta pela terra. Entender esse contexto da formação do espaço agrário e os conflitos da questão agrária sob a ótica da Educação do Campo se nos mostra atual e necessário dentro do contexto político e econômico que o campo vive hoje.

Neste sentido, nesse subcapítulo primeiramente mostraremos como se produziu o espaço agrário brasileiro sob a tríade: Poder – Capital – Desenvolvimento desigual. Posteriormente desconstruiremos o uso do discurso do “novo rural” por meio de uma análise no material didático-pedagógico do ProJovem Campo, que é antes de tudo um documento político de formação. Essa construção analítica ao final vai se conformar em uma proposta de projeto político da Educação do Campo em um panorama mais amplo da recriação das formas de vida camponesa e dos seus saberes.

Recolocar a educação como a recuperação das formas de vida camponesa significa ampliar a luta, é somar forças, é transformar esse espaço de controle de uma lógica dominante do capital em espaço em disputa, é chamar o debate da educação para dentro dos conflitos da questão agrária, os quais se expressam na construção de estruturas escalares e ações de autonomia, e é isso que queremos levar adiante com o projeto político da construção dessa tese.

5.3.1. A atualidade da questão agrária sob a ótica da luta por Educação do Campo: recriação e forma de vida camponesa

Em suas análises sobre o campo brasileiro, Graziano da Silva (1997) considera a questão agrária como um tema ultrapassado. Para este autor os conflitos no interior da questão agrária brasileira foram resolvidos na construção de um “novo rural” como o autor

declarou em seu texto “O Novo Rural Brasileiro”: “o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural” (p. 01). Um “novo rural” no qual os conflitos no campo cessariam frente ao modelo de desenvolvimento do capital que, por fim, homogeneizaria esses espaços.

Entretanto, não foi isso que ocorreu na prática, os conflitos se acirraram, a entrada do século XXI é marcada por conflitos que vão além da luta pela terra e pela Reforma Agrária, outras bandeiras são levantadas as quais estão ligadas diretamente às formas de vida camponesa. Em resposta, o aparelho estatal amplia suas amarras com a criação de um conjunto de políticas que seguem não só a lógica do controle do capital assim como também a lógica do controle territorial, as duas lógicas nesse caso mais se encontram do que divergem. E a apropriação da Educação do Campo e seu modelo formativo teria papel central na formação dos novos e velhos sujeitos da questão agrária: camponês x agricultor familiar.

Na entrada do século XXI, esse projeto de desenvolvimento para o campo tinha dois grandes eixos de atuação: de um lado estava o agronegócio e os investimentos voltados para a grande indústria de exportação que tem como base as monoculturas, principalmente, de soja, de milho e de cana-de-açúcar para a produção de biocombustíveis e eucalipto para a produção de celulose, as quatro maiores *commodities* no Brasil. Do outro lado estava a consagração de uma agricultura familiar, construída por programas de governo como PRONAF, garantindo por meio dela a produção familiar que viria a subsidiar, por exemplo, grandes empresas alimentícias de carnes (principalmente de suínos e aviária), produção de hortas orgânicas com selo verde, polpa de frutas para a produção de sucos engarrafados, entre outras.

Em ambos os projetos, o camponês que não garantisse o modelo de produção exigida, quantidade e forma de produção (adesão ao “pacote tecnológico”¹²² da Revolução Verde), estava excluído desse circuito e, portanto, “dos olhos” do Estado. O camponês, nesse sentido, tinham duas escolhas: a de se inserir de forma precária no mercado, ou seja, garantindo a produção para grandes indústrias sob formas exploratórias desumanas e

¹²² O “pacote tecnológico” da Revolução Verde envolve tecnologias como: mecanização, uso de variedades vegetais geneticamente melhoradas (para obtenção de alto rendimento), fertilizantes de alta solubilidade, pesticidas, herbicidas e irrigação. (ANDRADES e GAMINI, 2007)

muitas vezes sucumbir ao endividamento com o crédito do próprio Estado, passando a ser agricultores familiares, perdendo quase que totalmente sua autonomia camponesa.

E a escolha de se manter fora desse circuito de produção, mantendo certo grau de autonomia em relação ao Estado e às classes dominantes, mas sem nenhum incentivo por parte do Governo para a reprodução das suas formas de vida. Nesse último caso ele continuaria sendo o camponês que historicamente, na formação do espaço agrário brasileiro, foi sendo excluído diante do modelo de desenvolvimento desigual e resistindo por meio de processos de autonomização.

Nesse modelo de desenvolvimento desigual do capital no Brasil não se alterou a estrutura fundiária, se freou a Reforma Agrária que havia se ampliado na década de 1990, se manteve a concentração de terras, agora revestida pelo agronegócio, e a propriedade camponesa se manteve por meio do modelo da agricultura familiar, ou seja, subordinando sua lógica para subsidiar o mercado.

Por meio da compra da produção da agricultura familiar, as empresas que se instalaram nas proximidades dessas comunidades camponesas, passaram a extrair mais-valia absoluta dos seus produtos. O esquema já estava armado e se dá de forma bastante simples: por meio de contrato para a compra e venda desses produtos, entre pequenos agricultores familiares que vendiam e empresários que compravam, se davam várias vantagens nesse processo para estes últimos.

Para os grandes empresários não se fazia mais necessário comprar terras para produzir, pois esses camponeses possuíam suas próprias terras e nelas iam plantar e produzir. Outro ponto importante nesse processo em desvantagem para os agricultores familiares é que esses empresários não necessitavam contratar mão-de-obra com carteira assinada se desobrigando de pagar todos os direitos dessa forma de contratação, pois para a lógica do mercado eles estavam comprando “apenas” o produto.

Com toda a lógica de produção inserida pela Revolução Verde, outro processo vantajoso para os grandes empresários na contratação apenas da compra do produto, é que esses vendiam suas próprias sementes e genes para esses camponeses garantindo que a produção se mantivesse nos seus padrões, assim como a venda de todo o “pacote tecnológico” para a produção, regulando também a forma produtiva, e a quantidade da produção estabelecida por contratos, extraindo toda a autonomia camponesa e garantindo o ganho total das empresas.

Todo esse processo se dá com o subsídio direto do Estado e por suas instituições que escalarmente garantiam a implantação de programas que eram peça-chave para viabilizar a produção do pequeno agricultor, como o PRONAF ou o Banco da Terra¹²³. É, portanto, o Estado financiando indiretamente a produção das grandes empresas instaladas no campo, além dos vários incentivos e financiamentos diretos já existentes para essa categoria.

Para completar a lógica desse desenvolvimento desigual, e a produção do espaço agrário, por meio de suas formas de controle, não era suficiente mais para o capital apenas negar acesso à educação desses sujeitos do campo. Esse modelo de desenvolvimento necessitava também de um modelo de educação para essas áreas rurais que formasse mão-de-obra específica para os novos e velhos sujeitos na entrada desse novo século que marcava grandes transformações nesse espaço agrário, e que ao mesmo tempo mantinha velhos padrões de exploração das forças produtivas.

Agora essas formas de dominação tinham que se ampliar a outros âmbitos das formas de vida desse campesinato, chegando à subjetividade do ser social, e, nesse sentido, a educação e seu modelo formativo tinha papel central na apropriação e controle dessas subjetividades. Falamos desse papel formativo da educação no capítulo II dessa tese, e no capítulo III vimos como instituições internacionais de controle, como o Banco Mundial, ditou normas e modelos formativos para a educação ofertada no campo na primeira década desse século.

Para cada um desses dois eixos do modelo de desenvolvimento para o campo, havia um modelo de educação a ser ofertado pelo Estado. O que se observa atualmente, na segunda década do século XXI, é que em nenhum desses modelos implantados, a educação para a recriação e autonomia do camponês, a Educação do Campo, foi ou é prioridade.

O que ficou desse modelo de desenvolvimento para o campo hoje foram dois modelos que são muito próximos e se complementam, e muito pouco ou nada ficou do paradigma da Educação do Campo educação em suas bases. De um lado está uma

¹²³ O BANCO DA TERRA, Programa de crédito fundiário do Ministério do Desenvolvimento Agrário, financia aos pequenos empreendedores rurais a compra de imóveis rurais e a implantação de obras de infraestrutura básica, como construção ou reforma de residência, disponibilização de água para consumo humano e animal, construção de estradas, rede interna de eletrificação, abertura, recuperação ou construção de vias de acessos internos e construção ou reforma de cercas. Os beneficiários do Programa contam também com o crédito produtivo concedido pelo Pronaf (In: <http://www2.prsc.mpf.mp.br/conteudo/servicos/noticias-ascom/ultimas-noticias-antiores/2003/abr/banco-da-terra-sc> acessado em 06/10/2014).

educação mais técnica com o objetivo de formar mão-de-obra para um trabalho mais especializado que serve ao agronegócio a qual é financiada e institucionalizada pelo Governo por meio de programas como, por exemplo, o PRONATEC – Campo.

E de outro lado está um modelo de educação que privilegia uma mão-de-obra para inserção em um mercado de alimentos fruto da agricultura familiar, a qual para o Estado não necessita ser tão especializada, mas que garante o apagamento da luta, e que apazigua conflitos, criando esse novo sujeito, o agricultor familiar. Como programa de governo que veio a subsidiar essa formação, podemos dar como o exemplo, o ProJovem Campo.

Sendo assim, é nessa segunda década do século XXI que podemos ver as consequências da implantação desse modelo de desenvolvimento neoliberal no campo, umas que logram os objetivos da lógica de dominação do capital e outras que fogem do seu controle.

A péssima notícia para os teóricos que declaravam o fim do campesinato e a urbanização do campo é que isso não ocorreu, para a própria lógica do desenvolvimento do capital se fez necessário manter a produção no campo nos dois eixos levantados acima o que tem como consequência imediata: resistência, conflitos, ações de autonomia em contraposição a esse modelo de desenvolvimento.

Nesse processo de quase duas décadas as formas de dominação, portanto, de poder, do capital teve que se reconfigurar escalarmente várias vezes, reestabelecendo novas instituições de controle, construindo novas estruturas escalares, às vezes negociando espaços em disputa com estruturas escalares de poder “desde baixo”.

As lutas sociais no campo criaram seus próprios sujeitos, são portanto processos de subjetivação política que cria identidades próprias, com bandeiras outras. Os finais da primeira década do século XXI é marcada pela conquista de direitos e de políticas públicas que consagram a luta de identidades coletivas como os Povos e Comunidades Tradicionais, como a criação da Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT em 2006 e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT em 2007, por meio do Decreto Nº 6040 da Constituição Federal, para a qual a criação de projetos apenas se consolidam nessa segunda década, garantindo a implantação de projetos e financiamentos para esses territórios.

Nessa segunda década os movimentos sociais de luta pela terra tiveram a mais baixa representatividade em ocupação e de desapropriação de terras desde a década de 1980 até hoje. Entretanto, foram construindo seus territórios e levantando bandeiras além da luta

pela terra. A luta por agroecologia se amplia na luta por Soberania Alimentar e com isso o surgimento de programas como o PNAE e o PAA¹²⁴.

Esses programas apesar de apresentarem problemas e limites na sua implantação, com recursos muito limitados em relação, por exemplo, ao que é distribuído ao PRONAF, assim como também, a descontinuidade do seu funcionamento os quais muitas vezes são suspensos por problemas nas contas das prefeituras ou das associações dos produtores, ou seja, essa insegurança na chegada dos recursos (MONTENEGRO GÓMEZ, 2014), mesmo com esses problemas estes têm se apresentado como importantes políticas na busca da soberania alimentar do país.

A Educação do Campo que já havia sido bandeira de luta desde a década de 1990 ganha seu espaço, adentra às universidades e ganha organizações próprias que constroem processos de autonomização por meio dessas experiências. Consolidam-se agora os cursos dos movimentos sociais, via Pronera, dentro das universidades em todas as regiões do país, e em diversas áreas do conhecimento. Segundo o MST (2010)

Por meio de parcerias com universidade públicas, trabalhadores e trabalhadoras rurais do MST estudam em 50 instituições de ensino. Há aproximadamente 100 turmas de cursos formais e mais de 5 mil educandos nessas instituições. São cursos técnicos de nível médio (como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Magistério e Agroecologia), cursos superiores e especializações (como Pedagogia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia, História). (p. 24)

Esses cursos formam professores e professoras das Escolas Itinerantes, das escolas de assentamentos rurais do Movimento e formam quadros para a coordenação dos setores em suas diversas escalas, com isso a educação marca um papel central da organização escalar do Movimento. Mesmo em um momento político de recuo de ocupações de terras e de prédios públicos assim como de mobilizações em geral, essas organizações vão se reestruturando, reconfigurando suas escalas por meio dessas outras bandeiras, e se ampliando ao contrário do que se previa sobre o seu fim.

¹²⁴ O Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE é um programa do governo federal que tem por objetivo oferecer alimentação saudável aos milhões de estudantes das escolas públicas de todo Brasil. Tem como principal objetivo a melhoria das condições de aprendizagem, ensinar práticas alimentares saudáveis aos alunos por meio de ações de educação alimentar e de alimentos que supram as necessidades nutricionais. O Programa de Aquisição de Alimentos-PAA tem por objetivo a aquisição de produtos da agricultura familiar, com a finalidade de atender a demanda de alimentos de populações em condição de insegurança alimentar. Os participantes, agricultores enquadrados no PRONAF devem preferencialmente estar organizados através de grupos formais (cooperativas e associações). FONTE

Entretanto, as formas de dominação do capital também atingem seus objetivos, mantendo a mesma lógica produtiva no campo da primeira década deste século, ele se expande e mantém um controle ainda maior sobre a classe trabalhadora no campo. As políticas públicas apesar de representarem conquistas para os movimentos sociais, elas têm se mostrado como formas de dominação inigualáveis, seja na forma de produção, seja no controle da subjetividade desses camponeses.

Para dar um exemplo de como a educação e seu modelo formativo tem papel central nessas formas de controle por meio da apropriação das demandas da classe trabalhadora rural por meio das políticas públicas em Educação do Campo, retomaremos as análises do ProJovem Campo agora centrados na análise do material didático desse Programa.

Entendendo que esse é apenas um exemplo de um contexto mais geral, centraremos em analisar a perspectiva do sujeito e da forma de produção privilegiadas por esse material: se camponês ou se agricultor familiar, se agricultura familiar camponesa ou se agricultura familiar de mercado.

Partiremos desses elementos na busca de desconstruir discursos. Para isso, tentaremos adaptar as formas de análise sobre o uso de discurso em Foucault (1987) para desconstruir a construção textual presente nesse material didático, que privilegia um ou outro conceito, tema ou concepção política, e que, portanto, se utiliza de um discurso específico, o qual buscaremos desvendá-lo na busca de colocar outro discurso em debate: o da Educação do Campo retomando o seu projeto político.

5.3.2. Elementos e espaços em disputa na questão agrária brasileira hoje: uma análise do discurso no material didático-pedagógico do ProJovem Campo – Saberes da Terra

*“O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”
Foucault (1986, p.146).*

É perceptível o papel central que a educação possui nas formas de controle, portanto, de poder na busca de um modelo de desenvolvimento a ser estabelecido e ampliado. Os programas e políticas no âmbito da Educação do Campo têm servido para a apropriação e controle das formas de vida nesses espaços rurais.

Realizamos uma análise do material didático, os Cadernos Pedagógicos dos Educadores e Educandos do Projovem Campo – Saberes da Terra, na busca de levantar elementos em torno da questão agrária atual, centrados na construção e recriação dos “novos” sujeitos e “nova” forma de produção na construção desse “novo rural”, elementos centrais da atualidade da questão agrária hoje.

Nos interessa, portanto, os momentos desse material que trata de moldar o camponês em agricultor familiar, e o apagamento de uma agricultura familiar camponesa¹²⁵, por uma agricultura familiar de mercado. Construções discursivas criadas para a apropriação do Estado, por meio de programas e políticas, sob uma lógica do capital.

Neste sentido, estamos entendendo que o material didático é peça-chave na formação dos sujeitos atendidos pelo Programa. Sendo assim, uma análise cuidadosa dos elementos e discursos desse material nos ajuda não só a desvendar as formas e apropriação do Estado das demandas da classe trabalhadora rural, assim como também, nos revela os discursos construídos “desde cima” que são os principais embates da questão agrária hoje.

Desta forma, analisaremos esse material não em uma perspectiva didático-pedagógica e sim em uma perspectiva da análise do discurso. Por meio da metodologia do uso discurso construída por Michel Foucault, em uma breve análise dos materiais didáticos do Projovem Campo, desvendaremos os discursos em torno dos “novos” sujeitos e as “novas” formas de produção construídas pelo modelo de desenvolvimento do “novo rural”. Recolocando no lugar desse discurso os conflitos centrais da questão agrária atual e a reprodução das formas de vida nesses espaços.

Em uma análise cuidadosa das obras de Michel Foucault relacionadas aos estudos de análise do discurso, Fischer (2001) nos fala sobre essa metodologia e sobre o seu uso em um contexto de relações de poder como o que se apresenta na construção dessa pesquisa:

¹²⁵ No texto “Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas” Chayanov (1981) nos aporta importantes elementos a serem considerados em uma análise da produção familiar camponesa e uma produção capitalista. O autor explica: “o produto do trabalho indivisível de uma família, e por conseguinte a prosperidade da exploração familiar não aumentam de maneira tão marcante quanto o rendimento de uma unidade econômica capitalista influenciada pelos mesmos fatores, porque o camponês trabalhador, ao perceber o aumento da produtividade do trabalho inevitavelmente equilibrará os fatores econômicos internos de sua granja, ou seja, com menor auto-exploração de sua capacidade de trabalho. Ele satisfaz melhor as necessidades de sua família, com menor dispêndio de trabalho, e reduz assim a intensidade técnica do conjunto de sua atividade econômica”. Chayanov continua o seu texto resgatando elementos que diferencia a unidade de produção de base camponesa, para ver mais sobre os posicionamentos desse autor, ver: capitalistas In: SILVA, José Graziano da; STOLCKE, Verena. (orgs.). A Questão Agrária: Weber, Engels, Lênin, Kautsky, Chayanov, Stalin. São Paulo: editora brasiliense, 1981

A conceituação de discurso como prática social já exposta em “A Arqueologia”, mas que se torna bem clara em “Vigiar e punir” e na célebre aula “A Ordem do discurso” sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. E, mais tarde, nos três volumes de sua História da sexualidade, o pensador mostra explicitamente que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes. (p. 199)

Analisar o uso do discurso nesse material didático do ProJovem Campo sob a ótica da lógica do capital na produção de saberes para a implementação do seu modelo de desenvolvimento é o nosso objetivo nessa breve construção analítica. Segundo Foucault (1990, apud, FISCHER, 2001)

Para analisar os discursos precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. (p. 198)

Estamos, desta forma, tentando entender os elementos discursivos da questão agrária no Brasil hoje, que são reproduzidos de forma escalar e que reduz as possibilidades de construção de autonomia por meio de ações do Estado, dentro dos Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo e interpretá-los, buscando insistentemente o sentido dos conceitos e das práticas indicadas nesses materiais didático-pedagógico.

O discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse mais que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FISCHER, 2001, p. 200)

Sendo assim, o espaço discursivo delimitado nessa breve análise é: o que os Cadernos Pedagógicos “falam” sobre o sujeito e a forma de produção para modelo de desenvolvimento para o campo hoje no Brasil. Essa delimitação foi selecionada no interior do campo discursivo dos documentos políticos usados pelo Estado para uma formação específica da classe trabalhadora rural assim como apaziguamento dos conflitos da questão

agrária hoje, com o fim de atingir o objetivo de: desvendar as formas de apropriação do Estado da Educação do Campo e do seu modelo formativo para ampliar suas formas de subordinação ao modelo de desenvolvimento do capital.

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1987, p.56)

Estamos, portanto, em busca desse “mais” nos discursos criados nas “falas” do material didático desse Programa e sem ter o interesse de esgotar a metodologia da análise de discurso elaborada por Foucault, questionaremos os fatos imediatos desse discurso, desconstruindo-os e recompondo-os a partir de outros discursos, os da Educação do Campo, construindo outros saberes. Como nos propõe o próprio Foucault (1987):

E eu mesmo de minha parte, nada farei se não isso: certamente tomarei por marco inicial unidades inteiramente formadas (como a psicopatologia, ou a medicina, ou a economia política); mas não me colocarei no interior dessas unidades duvidosas para estudar-lhes a configuração interna ou as secretas contradições. Não me apoiarei nelas senão para me perguntar que unidades formam; com que direito podem reivindicar um domínio que as especifiquem no espaço e uma continuidade que a individualize no tempo; segundo que leis se formam; sobre o pano de fundo de que acontecimentos discursivos elas se recortam; e se, finalmente, não são, em sua individualidade aceita e quase institucional, o efeito de superfície de unidades mais consistentes. Aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente; para saber se não é preciso reconstruir outros; para recolocá-los em um espaço mais geral que, dissipando sua aparente familiaridade, permita fazer sua teoria. (p. 30)

Desnaturalizar os conceitos, temas e elementos postos nesse espaço discursivo, questionar os enunciados desse material didático, se perguntar porque o sujeito desse material é o agricultor familiar e não o camponês? Porque a agricultura familiar de mercado como forma de produção e não a agroecologia camponesa? Quais os interesses desses discursos? Questionamentos que partem da descrição de acontecimentos do discurso o qual coloca em questão: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 1987, p. 31).

De qualquer forma trata-se de reconstituir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que ainda do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma. (...)

trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade da situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa. (Foucault, 1987, p. 31)

Esse é o nosso intento na análise que segue: desconstruir discursos postos “desde cima” na lógica de um desenvolvimento desigual. E posteriormente construir outros, que não o da lógica do capital, “percorrer o interstício das linhas escritas” (Foucault, 1987, p. 31) nesses Cadernos Pedagógicos, fixar os limites dessa teoria de um “novo rural” e estabelecer correlações com a luta por Educação do Campo, recuperando seus fundamentos, na atualidade da questão agrária brasileira.

5.3.2.1. Desconstruindo discursos dominantes para a construção de discursos outros: os sujeitos e sua forma de produção como espaços em disputa na questão agrária hoje

Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos.
(Foucault, 1986)

Em uma primeira leitura, ou em uma leitura “despercebida”, os Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo, se mostram como um rico material didático-pedagógico, repleto de boas leituras e imagens, bem redigido e formulado, apresenta coerência em seus objetivos, respeita a diversidade de gênero e de etnia e traz boas indicações de atividades a serem realizadas com os alunos¹²⁶.

Já em uma segunda leitura mais atenta e analítica, percebemos que esse material está sobrecarregado de um discurso, que é político e ideológico, o qual procuraremos desconstruir, com o objetivo de reconstruir outro discurso em seu lugar. Nas palavras de Foucault (1987), “de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui”. (p. 31)

¹²⁶ Apesar da reclamação frequente dos professores e alunos do programa na Paraíba sobre o distanciamento entre o nível de compreensão exigido do aluno por esse material e o nível de compreensão dos alunos matriculados no programa, na maioria, jovens que passaram pela primeira fase de um ensino fundamental deficiente, ou ainda nela estava, se tornando semianalfabetos ou analfabetos funcionais.

A análise desse material didático nos proporciona a possibilidade de visualizar na prática como se dão as formas de controle por meio da educação, da formação e de documentos do próprio Estado. Várias são as ferramentas utilizadas, em um lógica multidimensional, para impor um modelo de desenvolvimento de reprodução ampliada do capital. Esse material didático é, como costumamos dizer, apenas a “ponta” desse processo que é muito mais amplo.

Iniciemos pois, com a apresentação do eixo articulador dos Cadernos Pedagógicos: **Agricultura Familiar** e a **Sustentabilidade**. Esse eixo articulador está formado por cinco eixos temáticos, a saber: Agricultura Familiar; Sistemas de Produção; Cidadania; Economia Solidária; e Desenvolvimento Sustentável. Esses são, portanto, os enunciados centrais do discurso desse material didático-pedagógico, e é a partir deles que se derivará um leque de temas encobertos de um campo discursivo do modelo desenvolvimento do capital para o campo. Nos interessa, dentre estes temas, os referentes a construção do “novo” sujeito: o agricultor familiar e sua forma de produção, pois esses são processos de apropriação de subjetividades dadas em processos de dominação.

Dito de outra forma, estamos desvendando no material didático o discurso que se apropria de processos de subjetivação política, ou seja, de tornar-se sujeito enquanto camponês, a qual é um categoria eminentemente política, e o transformar em um sujeito criado pelo modelo de desenvolvimento do capital e, portanto, a seu serviço.

Em uma olhada mais geral no documento se faz interessante observar que tanto o eixo articulador como seus eixos temáticos, já citados acima, coincidem com os objetivos e parâmetros de um “novo” modelo de desenvolvimento rural, o que pode ser observado, por exemplo, nas diretrizes do Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, um dos maiores programas no campo hoje via Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA:

As estratégias de apoio ao desenvolvimento sustentável dos territórios rurais têm como diretrizes para a sua implementação nos territórios:

- Adotar a abordagem territorial como referência conceitual para a promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável;
- Compreender o território como espaço socialmente construído, lugar de manifestação de diversidades culturais e ambientais que expressam limites e potenciais para a promoção do desenvolvimento rural sustentável;
- Entender o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais como um processo que articula, de maneira integrada, as dimensões sociocultural, político-institucional, econômica e ambiental;

- Valorizar ações que estimulem a participação da diversidade de atores sociais nos processos de elaboração, planejamento, implementação e gestão do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, considerando as dimensões de gênero, etnia, geração e raça. (SDT, MDA, 2004)

Esses objetivos também estão traçados por instituições internacionais de controle como o Banco Mundial, uma das principais instituições de controle da estrutura escalar “desde cima”. Segundo Vilela (1997):

Uma importante concepção, a respeito da agricultura brasileira, está posta de forma clara e objetiva pelo Banco Mundial, desafiando o pensamento analítico dos sociólogos e economistas rurais. Como uma das mais importantes instituições multilaterais concebem - no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho - um projeto de agricultura nacional para o Brasil? Não resta dúvidas de que o “pano-de-fundo” destas análises passa pelo processo de globalização, tanto do ponto de vista dos limites e possibilidades de uma política nacional quanto da sua inserção na nova divisão internacional do trabalho, mais conhecida como pós-fordista. Assim, torna-se necessário ampliar os horizontes da reflexão para além das fronteiras nacionais e pensar como a agricultura do terceiro mundo entra no novo “regime alimentar” (p. 04).

Tendo isso claro, primeiramente, partimos para as análises dos sujeitos e sua forma de produção na perspectiva desse material didático. Logo na apresentação do material para o aluno, no Caderno 01 do Educando, se desenha a sua perspectiva de formação, de construção de um “novo” sujeito, de uma “nova” forma de produção, as quais, na concepção deste material, está atrelada à agroindústria, à sistemas de cultivo e de criação, extrativismo e aquicultura:

Os estudos aqui propostos serão desenvolvidos de maneira muito interessante. Será uma grande pesquisa didática (docente e discente) desenvolvida ao longo de dois anos letivos. Essa pesquisa pretende construir uma nova noção de AGRICULTURA FAMILIAR SUSTENTÁVEL. Mas, ao tempo em que se constrói a nova noção de Agricultura Familiar Sustentável, quer garantir a todos/as os/as participantes do **ProJovem Campo – Saberes da Terra** o certificado de Ensino Fundamental, uma iniciação profissional em cinco ocupações (**Sistemas de Cultivo, Sistemas de Criação, Extrativismo, Aquicultura e Agroindústria**). (Caderno 01 do Educando, p. 13)

Ainda na apresentação desse material aparece o desejo de formação de uma família rural capitalizada:

Esperamos que esta coletânea de leituras ajude no equacionamento dos problemas que a Agricultura Familiar vive no Brasil e contribua para que

a capitalização da família rural garanta um futuro brilhante a todas e todos vocês. (Caderno 01 do Educando, p. 11)

O que observamos em seguida é que o termo camponês, enquanto sujeito social no campo, e sua identidade que é política, não comparecem como central nesse material. O termo utilizado para os sujeitos do Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo é o agricultor familiar.

A problemática a ser pesquisada no Eixo Temático 1 será a identidade cultural da Agricultura Familiar, das agricultoras, dos agricultores familiares e dos jovens membros dessas famílias. Identidade, nesse eixo, é vista especialmente nas dimensões de gênero, de geração e de etnia, bem como nas relações entre o campo e a cidade. Dimensões da configuração cultural da Agricultura Familiar e de seus membros (Caderno 01 do Educador, p. 58) .

No material didático, o agricultor familiar é entendido segundo as formulações de seus principais ideólogos, como Ricardo Abramovay:

Se quisermos combater a pobreza, precisamos, em primeiro lugar, permitir a elevação da capacidade de investimento dos mais pobres. Além disso, é necessário **melhorar sua inserção em mercados que sejam cada vez mais dinâmicos e competitivos** (ABRAMOVAY, Caderno 03 do Educando, p. 149. Grifo nosso).

A Agricultura Familiar aparece com essa aparência de “novo”, da concepção do “novo rural” no campo:

A agricultura familiar não é uma categoria social recente, nem a ela corresponde uma categoria analítica nova na sociologia rural. No entanto, sua utilização, com o significado e abrangência que lhe tem sido atribuído nos últimos anos, no Brasil, assume ares de novidade e renovação. (Caderno 03 do Educando, p. 147)

Como forma de produção Agricultura Familiar é considerada no material didático como um caminho natural ao desenvolvimento:

A opção pela Agricultura Familiar se justifica pela sua capacidade de geração de emprego (da família e de outros) e renda a baixo custo de investimento. A sua capacidade de retenção da população fora dos grandes centros urbanos é fator fundamental na construção de alternativas de desenvolvimento. Sua capacidade de produzir alimentos a menor custo e, potencialmente, com menores danos ambientais, impulsiona o crescimento de todo o entorno socioeconômico local (Caderno 01 do Educando, p. 72).

O discurso do material relaciona a Agricultura Familiar às atividades produtivas de monocultivo como: a cana, o café e o milho; e à relações de assalariamento no regime de produção do agricultor familiar:

Catende-Harmonia¹²⁷ vem desenvolvendo projetos em parceria com diversas organizações no sentido do estímulo a novas atividades produtivas no âmbito da agricultura familiar e da diversificação dos derivados da cana, combinando sustentabilidade ambiental e justiça social às iniciativas.

Atualmente 4 mil trabalhadores utilizam produtivamente cerca de 5.100 hectares em culturas agrícolas e animais em regime de agricultura familiar. Esse mesmo contingente utiliza produtivamente cerca de 5.250 hectares em regime de produção assalariada no plantio da cana, do café e do milho. (Caderno 04 do Educando, p. 87)

As relações de trabalho aparecem como forma de produção e geração de renda:

As relações de trabalho na Agricultura Familiar, considerando suas especificidades de produção, geração de renda e possibilidades de sua reorganização para construção da sustentabilidade solidária. (Caderno 01 do Educando, p. 11)

A diversidade camponesa, as diversas identidades no campo, são substituídas por uma cultura única a do agricultor familiar:

Também será muito interessante pensar diferentes formas para que sejam apresentadas as manifestações culturais características de sua região, sem esquecer dos produtos - cultivos, criações, artesanatos, entre outros - desenvolvidos pelos agricultores e agricultoras familiares do estabelecimento, assentamento, comunidade, etc (Caderno 04 do Educador, p. 58).

O sujeito agricultor familiar aparece sempre atrelado às relações de produção comercialização, mercado:

Refletir sobre as relações entre os modos de produção, seus processos de circulação, comercialização, consumo e suas implicações na vida dos/as agricultores/as familiares. (Caderno 04 do Educador, p. 63)

Ainda, ao analisar um trecho de um relato de um Técnico em Agropecuária o material acrescenta elementos à sua perspectiva do sujeito agricultor familiar, que passa diretamente por uma lógica de mercado:

¹²⁷ O material estava apresentando a experiência da Cooperativa de Produção Agroindustrial Catende Harmonia Catende-Harmonia constitui uma das mais importantes experiências em economia solidária e autogestão do Brasil. Segundo o Caderno 04 do Educando a Catende-Harmonia vem desenvolvendo projetos em parceria com diversas organizações no sentido do estímulo a novas atividades produtivas no âmbito da agricultura familiar e da diversificação dos derivados da cana, combinando sustentabilidade ambiental e justiça social às iniciativas.

O fragmento da intervenção de Antônio Carlos no vídeo é significativo para a introdução da discussão sobre Sistemas de Produção e Agriculturas Familiares. O Técnico traz na sua fala uma reflexão importante sobre a forma como os agricultores familiares muitas vezes vão sendo organizados, a partir de uma lógica de mercado, no sentido da especialização do seu sistema produtivo. (Caderno 02 do Educando, p. 28)

Por meio do material, o aluno é posto a refletir sobre as atividades do agricultor familiar:

Refletir sobre as atividades de cultivo, de criação animal, de aquicultura e extrativistas que os/as agricultores/as familiares desenvolvem, relacionando-as com a organização mais geral do seu sistema família-estabelecimento e com sua sustentabilidade econômica e ecológica;
Conhecer os processos de beneficiamento da produção familiar, bem como refletir sobre a influência das grandes agroindústrias que estão instaladas na região. (Caderno 02 do Educando, p. 74)

Os dois modelos de desenvolvimento para o campo ficam claros no recorte abaixo, de um lado o agronegócio, do outro a agricultura familiar, e os dois projetos de desenvolvimento como único caminho:

A partir desse momento, os/ as educandos/as podem elaborar quadros apontando as especificidades e diferenças entre os modelos produtivos da agricultura familiar e do agronegócio na apropriação dos recursos naturais, no sentido de identificar as características, contradições, avanços, conquistas e limites de ambos os projetos de desenvolvimento, os pontos de conflito entre eles e os impactos ambientais por eles gerados no ambiente local (Caderno 05 do Educador, p. 76).

Acrescenta-se a isso a regulação de instituições de controle “desde cima” em escala internacional como a FAO e nacional como o INCRA, as quais reconhecem esses dois “claros” modelos de campo para o Brasil, naturalizando-os:

Este segundo enfoque tem escolhido a agricultura familiar como um dos seus pilares chaves. Uma pesquisa realizada pela FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação) e pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), cujo objetivo principal era estabelecer as diretrizes para um “modelo de desenvolvimento sustentável”, escolheu-se como forma de classificar os estabelecimentos agropecuários brasileiros a separação entre dois modelos: “patronal” e “familiar”. Os primeiros teriam como característica a completa separação entre gestão e trabalho, a organização descentralizada e ênfase na especialização. O modelo familiar teria como característica a relação íntima entre trabalho e gestão, a direção do processo produtivo conduzido pelos proprietários, a ênfase na diversificação produtiva e na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida, a utilização do trabalho assalariado em caráter complementar e a tomada de decisões imediatas, ligadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo (FAO/INCRA, 1994). (Caderno 03 do Educando, p. 148)

No centro do seu discurso está também a adequação desses sujeitos e a sua forma de produção às políticas e programas do Governo Federal, como se essa fosse a única solução para a recriação dos sujeitos no campo: a sua inserção a territórios construídos pelo Estado e as políticas direcionadas a eles, homogeneizando espaços, como é o caso dos Territórios da Cidadania:

Foram definidos conjuntos de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais que tenham identidade e coesão social, cultural e geográfica. Maiores que o município e menores que o estado, os Territórios da Cidadania conseguem demonstrar, de uma forma mais nítida, a realidade dos grupos sociais, das atividades econômicas e das instituições de cada localidade, o que facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões. (Caderno 05 do Educando, p. 116)

Sobre as políticas e programas, mostra uma visão reduzida do Governo Federal, acrescentando ainda:

O Governo Federal nos últimos anos tem desenvolvido importantes políticas de juventude no país. O Guia de Políticas Públicas de Juventude (2006) enfoca os Programas governamentais. Destaca-se no que se refere à juventude do campo o Programa PRONAF Jovem, Programa Minha Primeira Terra e o Saberes da Terra.

A institucionalização da política nacional de juventude é um elemento histórico no Brasil, considerando-se que até então, no Brasil, ainda não havia esse registro de elaboração, articulação e implementação de políticas públicas de juventude integradas. (Caderno 05 do Educando, p. 146)

Esses são alguns dos recortes dos Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo que nos dão um panorama razoável para conhecer o discurso político-ideológico desse material. Nesses recortes, percebemos um discurso central em torno dos elementos que queremos desvendar na construção discursiva do material: o discurso de desenvolvimento. Para este material ele é algo indiscutível e o único caminho a ser seguido. Esse desenvolvimento se divide no material em dois projetos: um do agronegócio e o outro o da agricultura familiar.

Com isso, esse discurso constrói um “ideal” de campo onde ambos projetos, e todos os sujeitos, podem conviver no campo e sem conflitos. Neste sentido, dentro dessa construção discursiva, a questão agrária está resolvida por meio desses dois projetos de desenvolvimento para o campo.

Os elementos centrais na nossa análise, os quais estão relacionados ao sujeito e sua forma de produção no campo, se apresentam nessa construção discursiva a partir da

negação do uso de conceitos políticos da luta pela terra como agroecologia e campesinato, os quais não aparecem como temas centrais nesse material.

Se incorpora nesse discurso um “novo regime alimentar” que tem como sujeito produtivo o agricultor familiar inserido no mercado e sua suposta forma sustentável de produzir. Estes elementos vêm a compor o eixo central da construção discursiva desse modelo de desenvolvimento no material. Relegando a um segundo plano a diversidade de sujeitos e de suas formas produtivas.

Falamos de suposta forma sustentável do agricultor familiar porque com a sua entrada no mercado, mesmo em suas terras, esses sujeitos devem seguir parâmetros produtivos designados pelas empresas, lembremos do que falamos no subcapítulo anterior sobre o modelo de contratação por compra e venda do produto, modelo esse “carro-chefe” da agricultura familiar de mercado.

Podemos dar como exemplo a seguinte situação: a família que passa a criar frangos de granja para a Sadia, hoje BRF S. A., sendo essa uma das alternativas do camponês ao ingressar em programas da agricultura familiar do Governo. Para se inserir nessa forma produtiva essa família deixa a sua forma de criar galinhas em galinheiros, e em certos momentos à solta no quintal, para criar frangos de granja em um galpão fechado, em condições de total insalubridade para esses animais e para seus cuidadores, os quais serão membros dessa família. Nessa forma de criação de animais também deixa-se de alimentá-los com a sobra de alimentos da casa, principalmente de verduras como é mais comum, e passa a alimentá-los com ração, que alteram o seu organismo proporcionando um mais rápido crescimento desses animais.

Nesse pequeno exemplo, onde poderíamos continuar citando inúmeras mudanças sofridas pelo camponês no simples processo de deixar de criar galinhas para criar frangos de granja, podemos observar claramente a perda de autonomia na produção e o distanciamento da forma produtiva camponesa. Esta é usurpada pela lógica do mercado, e a educação proposta por esses programas vem naturalizando essas formas de produção e as transformando em única alternativa para esses sujeitos. Pois o que importa é construir esse sujeito: o agricultor familiar capitalizado e, portanto, inserido no mercado, que, no entanto, é uma forma encoberta de selecionar apenas uns poucos que vão conseguir triunfar e descartar muitos que ficarão à disposição como mão de obra barata.

A substituição do uso do termo camponês pelo termo agricultor familiar não só marca as transformações das políticas educativas no Brasil na entrada do século XXI, assim

como também direciona as normas para o pequeno agricultor e suas formas de vida por meio de outras ações do Estado. Autores como José Eli da Veiga (1996), Ricardo Abromovay (1999) e José de Souza Martins (2001), entraram em uma disputa conceitual para a apropriação dessa nova categoria que “surgia”: o agricultor familiar.

Essa linha de pensamento veio sobrecarregada de uma leitura mais técnica desse “novo sujeito”, porém, em seu discurso ela vem encoberta de sentidos políticos que respondem à nova postura da demanda internacional de mercado. Mostrando assim, que o camponês que não está inserido no mercado não receberá os mesmos benefícios do Estado, e sem “nenhuma” outra saída, ele deve se integrar a esse modelo. E programas como o ProJovem Campo está aí para mostrar que esse é o “único” caminho possível, discurso esse naturalizado por meio do seu material didático.

Desta forma, para as organizações em torno da Educação do Campo, a discussão sobre o sujeito camponês ou agricultor familiar, é um conceito em disputa, que tem gerado conflitos no âmbito da questão agrária brasileira. Para os pesquisadores e movimentos sociais organizados:

No caso da Educação do Campo, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os “pobres do campo” e com suas organizações e lutas sociais. Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que recolocam a perspectiva de construção social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital”. É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura do negócio. (CALDART, 2008, p. 76)

Desta forma, o uso de determinado termo para identificar os sujeitos do processo formativo desse material pedagógico, também é escolher um dos lados nesse espaço em disputa. Negar o sujeito camponês, por meio da substituição desse termo por agricultor familiar, é uma questão política que está em debate no interior da questão agrária hoje.

Manter a luta dos movimentos sociais viva, e assim a contradição vivida pelos seus sujeitos incorporada dentro da proposta educativa e formativa da Educação do Campo, é dizer não a um modelo de agricultura familiar construído pelo Banco Mundial e demais instituições internacionais. É também resistir e continuar construindo processos de subjetivação política por meio da autonomização dos próprios sujeitos.

Entendemos, segundo Caldart et al. (2012) que uma verdadeira Educação do Campo, deve ter como base uma formação que negue as estruturas de uma agricultura familiar de mercado e os ditames do capital, que valorize o camponês e seus saberes e que tenha como centro das discussões a agroecologia e a justiça social, conformando uma questão agrária onde esses elementos estão em disputa na construção discursiva, nas estruturas escalares “desde cima”, mas também “desde baixo”.

Sobrecarregar esse material didático com conceitos prontos e naturalizados, como se esses não fossem espaços em disputa da questão agrária atual, os mostrando como elementos resolvidos e os utilizando como apaziguadores de conflitos, significa esconder o visível, por meio de conceitos fetichizados, revestindo-os de uma falsa “boa intenção”. Construindo um processo formativo que se distancia de um saber para a emancipação e formação humana.

O material didático do Projovem Campo joga com a apropriação de conceitos e temas-chaves da questão agrária hoje transformando-os em formas de subordinação por meio do uso do discurso. O objetivo com essas formas de apropriação do Estado é construir e reconstruir o capital e suas formas de controle escalarmente “desde cima” não deixando espaços para a construção de ações de autonomização “desde baixo”. Mas tem também, sob uma lógica territorial do poder que em primeira instância se faz necessária para a reprodução do capital, o objetivo de se apropriar das subjetividades desses sujeitos “desde baixo” construídas em processos de luta e resistência camponesa, limitando suas formas de vida, de trabalho, de saberes e de reprodução social a um modelo específico, a do agricultor familiar.

Entretanto, o projeto político da Educação do Campo também possui o seu discurso e é ele que deve ser retomado e recolocado nos materiais didáticos das propostas educativas para o campo, se reapropriando das demandas da classe trabalhadora apropriadas pelo Estado e as transformando em ações de autonomias relativas, por meio de uma organização escalar de poder, com o objetivo de alterar as bases estruturais montadas pelo capital no campo.

É neste sentido que reconhecemos a necessidade de desconstruir um discurso de desenvolvimento hegemônico aportado pelo Estado, por meio de seus programas e políticas, reconstruindo no seu lugar um outro discurso, que está atrelado com a reconstrução da política no campo por meio da educação, renovando a questão agrária

brasileira, sob uma ótica da construção de estruturas escalares de poder e de contra-poder e de ações de subordinação e de autonomia.

5.3.3. A Educação do Campo e seu projeto político: outras ideologias, outros discursos, outras escalas

Este ponto busca refletir sobre a Educação do Campo e seu caminho na construção de processos de autonomização e de escalas geográficas de poder construídas “desde baixo”. Essa educação é aqui pensada na construção de discursos outros, para além do discurso dominante de desenvolvimento hegemônico do capital. Estamos pensando esses processos formativos como processos de subjetivação política, que se dão por meio das ações de contra-poder da classe trabalhadora no campo.

Estamos pondo em debate a atualidade da questão agrária hoje sob a ótica dos conflitos vivenciados na luta por Educação do Campo e os elementos discursivos que lhes dão origem. Esses conflitos, em nossa análise, aparecem sob um panorama de construções de estruturas escalares “desde baixo” que desencadeia ações de autonomia para essa classe trabalhadora no campo, e para isso esses sujeitos se utilizam de discursos “outros” que vêm a compor o paradigma da Educação do Campo.

Partimos do princípio de que, assim como os sujeitos “desde baixo” constroem suas próprias estruturas escalares de poder, eles também constroem seus próprios discursos. Estes são discursos de contra-poder gerados no interior dos próprios movimentos sociais a partir da ideia de desconstruir discursos para construir outros em seu lugar. E construir outros discursos é ocupar espaços em conflito no interior da questão agrária. É também, por em debate um projeto político a partir da educação, mas que tenha como objetivo processos de autonomia das formas de vida camponesa.

Como é o caso do rompimento do paradigma da Educação Rural e seu discurso, e a sua substituição, pelo paradigma da Educação do Campo, o qual se constrói sob um novo campo discursivo. Onde os seus fundamentos iniciais têm como discurso e prática a busca pela autonomização, a construção de um projeto transformador das bases sociais, de uma educação camponesa que recupere os saberes e experiências desta forma de vida, que é camponesa, em luta e em movimento.

Pensar na Educação do Campo dentro do paradigma da questão agrária, para estes sujeitos é ir além dos processos educativos em si, é pensar em suas formas de recriação. Ou seja, nesta luta não se separa a educação das formas de vida camponesa. Uma forma de vida que entende que o trabalho é vida, natureza é vida, cultura é vida, educação também é vida. Desta forma, pensar em educação é pensar sobre o mundo rural desta classe trabalhadora que estabelece lutas pela vida por meio de escalas geográficas, de processos de autonomização, de discursos construídos “desde baixo”, entre outras estratégias.

A construção dessas ações necessitam considerar formas mais amplas de processos de subjetivação política, como: a luta da classe trabalhadora rural, a luta em movimento, a recriação do campesinato e suas formas cotidianas de resistências. Além disso, em toda a construção desta investigação temos defendido que a Educação do Campo nasce junto à luta pela terra no Brasil, e que esta luta pela terra vai muito além da conquista da terra em si, é luta pelo território, para o qual as formas de vida camponesa, e suas identidades, são centrais. Sendo assim, a Educação do Campo não pode ser entendida fora dos conflitos da questão agrária, ao contrário ela ganha papel central na perspectiva que aqui trazemos para debate.

Os conflitos que se dão no interior da questão agrária em torno da Educação do Campo não estão apenas na disputa do discurso entre Educação Rural e Educação do Campo, podemos citar uma série de conflitos e suas consequências. Um deles é o fechamento das escolas do campo. Nos últimos dez anos, de acordo com o censo escolar de 2013, foram fechadas mais de 32 mil escolas no campo no Brasil. Somente no ano de 2013 foram 3.296 escolas rurais fechadas em todo Brasil. Ou ainda, podemos citar os conflitos em torno do atraso salarial dos professores das Escolas Itinerantes do MST no estado do Paraná, por exemplo, onde o Estado não paga a esses professores a mais de quatro meses. Outro conflito que se dá em todas as regiões do país e de forma constante é a manutenção das péssimas condições das infraestruturas das escolas e dos transportes públicos para o percurso enfrentado por esses alunos no campo.

Enfim poderíamos citar uma série de ações do Estado e seu modelo capitalista burguês que tem gerado conflitos que estão no centro da questão agrária em torno da Educação do Campo. Ações essas que são em sua maioria medidas criadas para garantir o modelo de desenvolvimento desigual no campo, que ao entrar em embate com as demandas da classe trabalhadora rural, os camponeses, o sujeitos “desde baixo”, na luta por

educação para essas áreas rurais entram em conflito, lutam, resistem, renovam a questão agrária brasileira.

Um dos maiores embates da questão agrária atual no âmbito da Educação do Campo está em torno da apropriação da demanda da classe trabalhadora rural pelo Estado por meio de programas e políticas públicas em Educação do Campo, as transformando mais uma vez em formas de subordinação do trabalhador rural ao capital, é o que viemos desconstruindo com a análise da implantação do ProJovem Campo.

Essa apropriação das demandas dos sujeitos “desde baixo” e sua transformação em respostas às demandas “desde cima” tem sido “carro-chefe” nesse modelo de desenvolvimento do capital. Esse processo tem gerado uma série de conflitos que põe em disputa o modelo de educação a ser ofertado para o campo. Esses conflitos como viemos desvendando ao longo desse capítulo passam por construção de estruturas escalares de poder e de contra-poder e de ações de autonomia e subordinação.

Nesses conflitos no interior da questão agrária esses sujeitos “desde baixo” resistem e se recriam na luta. E nessa resistência eles constroem processos de autonomização por meio dos processos formativos da Educação do Campo. Reconhecemos aqui nessa pesquisa que no interior dos conflitos que conformam a questão agrária brasileira essa autonomia construída “desde baixo” não se dá apenas no âmbito da educação em si, mas também na busca de uma autodeterminação desses sujeitos que começa em ações educativas que podem/devem transformar-se em autonomias no âmbito da vida camponesa.

O que mais nos chamou a atenção nas experiências educativas que conhecemos no México é que sendo ou não totalmente autônomas em relação ao Estado, todas essas experiências possuíam projetos autonômicos para suas comunidades, com objetivos de desencadear ações de autonomização para as famílias camponesas e a reprodução das suas formas de vida.

Podemos citar uma das experiências que conhecemos no México que caminha nessa direção, o caso da “Unión de Cooperativas Tosepan”. Localizada na cidade Cuetzalan no estado de Puebla, essa cooperativa que completou 30 anos, reúne hoje 290 comunidades, de 22 municípios, em um total de 22 mil famílias de origem indígena Nahuatl e Totonaku. Hoje esta cooperativa controla a produção dos alimentos básicos para a alimentação dessas famílias. Possui também a sua própria linha de crédito e seu próprio banco, gerando maior autonomia para seus cooperados. Em entrevista com alguns

cooperados eles comentam a experiência de construir uma escola e seu significado para essa cooperativa:

Estávamos pensando no futuro da cooperativa e de quem iria coordená-la em um futuro próximo, sendo assim pensamos que seria necessário uma escola que valorizasse esse tipo de produção da terra e essa forma de viver no campo, os nossos filhos estavam indo embora das comunidades, estavam indo pras cidades. Pensamos também em tudo que se foi possível fazer com cooperados que não tiveram esse tipo de oportunidade de ter esse tipo de escola, esse tipo de formação voltada pra gente, assim pensamos juntos: e se tivéssemos a formação adequada desde criança? (Entrevista realizada em 25 de novembro de 2013. Tradução nossa¹²⁸)

Foi assim que nasceu a escola da Cooperativa Tosepan com o objetivo de levar ações que têm gerado a autonomia das comunidades à frente. A sua formação tem como eixo central o trabalho na Milpa (tipo de roçado no México) como prática educativa, entendendo a educação para além da sala de aula. Na escola as crianças cultivam seu próprio roçado e sua própria horta, recriam experiências culturais como danças, músicas e poemas que revalorizam a cultura indígena-camponesa local.

É pensando em exemplos como esse e na grande capacidade que a educação possui de projetar as propostas sociais mais amplas, que estamos tentando resgatar o projeto social que está por trás, ou que caminha junto, da Educação do Campo no Brasil. Um projeto pela reprodução, recriação, e resistência da vida camponesa, que implica em construção de estruturas escalares “desde baixo” e de ações de autonomia, recriando suas formas de vida.

É um processo que se retroalimenta: na luta pela reprodução da vida se gera a luta por uma educação na busca de autonomia, assim como a busca de autonomia por meio da Educação do Campo gera a luta pela recriação de suas formas de vida. Em um projeto político social para o campo e seus sujeitos, construído “desde baixo”, que reúne resistência cotidiana camponesa e organização da classe trabalhadora rural, desconstrução e construção de discursos outros, estruturas escalares de poder e busca pela autonomia, e é isso o que tem sido construído, em um processo contínuo e em movimento, no projeto político da Educação do Campo.

¹²⁸ Estávamos pensando en el futuro de la cooperativa y de quien iba a coordinarla en un futuro próximo, siendo así pensamos que sería necesario una escuela que valorizase ese tipo de producción de la tierra y esa forma de vivir en el campo. Los nuestros hijos estaban partiendo de las comunidades, estaban indo para las ciudades. Pensamos también en todo que se fue posible hacer con cooperados que no tuvieron ese tipo de oportunidad de tener ese tipo de escuela, ese tipo de formación direccionada para nosotros, así pensamos juntos: y se tuviéramos la formación adecuada desde niños? (Entrevista realizada en 25 de noviembre de 2013)

O que estamos dizendo é que o projeto político da Educação do Campo e sua proposta formativa/educativa tem traçado objetivos claros relacionados às formas de vida camponesa: o respeito à natureza; ao outro; pelos saberes culturais; a recriação de formas produtivas como a agroecologia entendida como projeto político; a resistência camponesa em seus diversos âmbitos; compreende a luta e o conflito como espaço de recriação e de construção de saberes.

Defendemos, desta forma, que a Educação do Campo deve ir além das experiências escolares, deve ter como frente dos seus projetos todos esses âmbitos da vida, e ela já tem feito isso em certo grau, mas para que isso se dê com maior profundidade ela deve-se desprender das amarras de dominação da apropriação dessa demanda pelo Estado, e ainda se apropriar com mais força das ações desse próprio Estado, ocupando esse espaço em disputa.

Desta forma estamos entendendo as ações de autonomias relativas dos sujeitos “desde baixo”, que negam programas como o ProJovem Campo e que se apropriam cada vez mais de programas como o Pronera, ou seja, ações de autonomia que passam por dentro de ações do próprio Estado, como um momento de transitoriedade a caminho da autonomia da classe trabalhadora rural, e portanto, do campesinato no Brasil.

Esse momento de transitoriedade, por meio da apropriação das ações do Estado divide, portanto, um futuro autonômico das comunidades rurais no Brasil, não só no âmbito de projetos educativos assim como nos demais âmbitos da vida que surge a educação entendida como formação humana integral.

Considerações Finais

Iniciamos essa tese afirmando que ela é primeiramente uma contribuição para o debate da atualidade da questão agrária no Brasil. Esse olhar sobre a questão agrária teve como mediação central as lutas e conquistas em torno da Educação do Campo. Nessa pesquisa essa proposta educativa foi considerada elemento central nos espaços em disputa, ou seja, nos conflitos que conformam o espaço agrário brasileiro hoje.

Mais que isso, a luta por Educação do Campo, perpassa uma série de outros conflitos e elementos como: o desenvolvimento desigual no campo, a luta pela terra, o modelo de formação das propostas educativas para áreas rurais, as formas de controle via instituições internacionais, resistência camponesa, processos de subjetivação política, mediação do Estado na sociedade de classes, uso de discurso na implantação de um modelo de desenvolvimento rural do capital, entre outros. Conflitos esses que renovam a questão agrária brasileira hoje, que para nós se apresenta agora ao final da pesquisa como “uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações”. (MARX, 1859, p.15)

O nosso objetivo maior foi desvendar as formas, desmiuçar os caminhos, desmascarar o que estava escondido no “jogo de poder” – entre as demandas dos sujeitos “desde baixo” e as formas de controle “desde cima” – na mediação do Estado por meio de suas ações, programas e políticas públicas no âmbito da Educação do Campo.

Longe de ter como objetivo a análise do funcionamento do programa em si, ou seja, mostrar se o programa: alcançou as metas estabelecidas, cumpriu com os objetivos previstos, afirmar se era um programa de política redistributiva ou não, se os recursos vieram a ser utilizados da forma correta, etc. Estávamos refletindo em torno das relações políticas que envolvem as ações do Estado, o que Romano (2009) chamou de “política nas políticas”.

Tentamos ir além do visível, do que estava posto, do palpável, do quantificável, ou seja, tentamos mostrar os processos de subjetivação que estão por trás dos impactos do capital no campo. Desvendando suas formas de controle e dominação, ou seja, analisando como ele se organiza, quais os instrumentos ideológicos nesse processo, sobre quais processos de subjetividades ele atua.

Para isso, metodologicamente começamos por apresentar o real que nos movia, a implantação e criação do ProJovem Campo-Saberes da Terra em escala nacional, e em um segundo momento em escala estadual na Paraíba, que vieram a conformar o primeiro e o segundo capítulo dessa tese. Esses dois primeiros capítulos nos permitiu apresentar uma

visão geral do objeto de estudo, como disse Marx (1859) “uma visão caótica do conjunto”, nos “enfiando de cabeça” no real que nos movia, priorizando a descrição sobre a seleção de conceitos prévios.

Nesse primeiro momento o Programa se apresentou apenas como uma ação do Estado que visava atender a demanda por educação nas áreas rurais, com um panorama bastante amplo de atendimento em escala nacional, atendendo 19 estados na edição de 2008 e 12 estados na edição de 2009.

Desde esse momento observou-se a estrutura armada para a implantação desse programa e o conjunto de instituições envolvidas nesse processo, as quais contavam com ministérios, secretarias, instituições de ensino superior, movimentos sociais, escolas, entre outras.

Sendo assim, no primeiro capítulo apresentamos o nosso objeto de estudo apenas como uma estrutura organizativa mais ampla do Governo Federal na implantação de ações do Estado. Introduzimos ainda nesse momento o conceito de Estado ampliado em Gramsci, o qual é formado pela sociedade política e sociedade civil, no sentido de compreendermos o papel do Estado no âmbito do capitalismo.

Na escala estadual na Paraíba, o ProJovem Campo, apresentou problemas em sua estrutura de implantação antes mesmo de chegar até as comunidades. Foi apresentado no segundo capítulo, ainda voltado para a descrição e análise primeira do nosso objeto, as dificuldades e limites na chegada de um programa na escala estadual, e as relações políticas que determinam o seu funcionamento ou não nessa escala. Foi relatado com a voz dos próprios sujeitos os problemas vivenciados nessa implantação. Em um primeiro momento esses sujeitos acreditaram, principalmente coordenadores e professores, que esse era um caminho possível de se fazer a Educação do Campo que eles vinham reivindicando no estado.

Com a chegada desse programa na escala da comunidade o estranhamento dos sujeitos a serem atendidos, em relação a esse Programa, se tornou elemento central para os problemas vivenciados na sua implantação, marcado pela evasão dos alunos, desistência dos professores e pelo desacreditar dos coordenadores no Programa.

As principais causas dos problemas vivenciados na implantação do ProJovem Campo na Paraíba relatadas pelos sujeitos envolvidos na implantação e efetivação do programa, foram: a falta de infraestrutura para o funcionamento do mesmo, a não oferta de transporte para o deslocamento de professores e alunos até as escolas onde funcionavam as turmas, a não participação de movimentos sociais importantes no histórico de luta por

educação nesse estado, o distanciamento dos livros da realidade local vivenciada por essas comunidades, o atraso de pagamento dos salários professores e coordenadores, e das bolsas dos alunos atendidos pelo programa, as mudanças de governo e, portanto, de seus representantes nas secretarias envolvidas na implantação, entre outros.

Esses dois primeiros capítulos nos permitiram olhar para o real concreto da nossa pesquisa, de forma ampla e aberta para um conjunto de análises possíveis que se desvelava aos nossos olhos. Sendo assim, a partir de análises cada vez mais aprofundadas desse nível de abstração mais descritivo dos primeiros capítulos, passamos a outras determinações como: a análise de modelos de formação das propostas educativas para o campo; a categoria trabalho como princípio educativo; a luta por educação atrelada à luta pela terra; a construção da proposta educativa pelos movimentos sociais com a participação de pesquisadores; a entrada da demanda por Educação do Campo no Estado. O que nos levou à construção do terceiro capítulo.

Este terceiro capítulo nos serviu de arcabouço teórico e analítico para a interpretação do modelo formativo ofertado pelo ProJovem Campo. Principalmente, no sentido de contrapor o modelo formativo de educação ofertada em programas e ações do Estado e as propostas educativas pensadas no interior da Educação do Campo.

Essa análise foi realizada a partir de três linhas teóricas. Uma que pensa a Educação do Campo a partir dos clássicos. Nessa linha de pensamento foram revisitadas as teorias analíticas de Gramsci e seu conceito de escola unitária, pensada a partir do trabalho como princípio educativo; e a de Lukács na linha de pensamento que entende que o trabalho que é princípio educativo é o trabalho ontológico, o trabalho que humaniza, caminhando no sentido de formação humana.

Nesse capítulo essas duas linhas de pensamento se unem e vêm a configurar o nosso entendimento de como se relaciona a Educação do Campo com a categoria trabalho. Categoria essa tão revisitada nas práticas e ideologias desse paradigma, concluindo que essa relação está no pensar de uma proposta educativa para a formação humana e integral.

A segunda linha teórico-analítica que vem a conformar o terceiro capítulo recupera a construção do paradigma da Educação do Campo junto aos movimentos sociais de luta pela terra. Retomando as bases iniciais dessa proposta educativa a partir dos sujeitos e dos seus saberes, e da dimensão da luta e em movimento.

Entendemos também nesse momento que a Educação do Campo apesar de reunir um conjunto de propostas educativas de base popular de outros momentos históricos, ela demarca o “ponto zero” de uma nova proposta ao associar o aprendizado aos momentos

de luta. Um aprendizado em movimento, que toma proporções outras em finais da década de 1980 com o surgimento do que se chamou de novos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil. Que tem de novo, principalmente, a proporção da luta e da representatividade política desses movimentos.

A terceira linha teórico-analítica foi a que percebe as mudanças nas propostas educativas da Educação do Campo com a sua entrada nas universidades e na agenda política do Estado. O reconhecimento, por parte dos pesquisadores de instituições de ensino em diversos estados do país de que a construção de uma proposta educativa que considere os saberes vividos na organização social e na luta pela terra já se fazia mais do que necessária no campo, e de que eles podiam contribuir consideravelmente na organização e na construção efetiva dessas propostas, fizeram com que os pesquisadores e universidades tomassem para si o compromisso com a luta por Educação do Campo, assim como também, fez com que essa luta fosse parte das universidades. As conquistas nesse âmbito foram inimagináveis.

Essa participação efetiva de estudiosos e pesquisadores na construção coletiva do paradigma da Educação do Campo marca também a entrada dessa demanda na agenda política do Estado. Agora com a demanda sistematizada, estamos falando da primeira década do século XXI, criou-se uma agenda rigorosa para o Estado no sentido de se cumprir os direitos efetivos das escolas e dos sujeitos do campo. Foi esse momento onde se construíram as Diretrizes Operacionais Por uma Educação do Campo e o Decreto que instituiu a Política Nacional da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

Ao final desse terceiro capítulo tínhamos um arcabouço teórico montado para entender como estava se difundindo a Educação do Campo no nosso contexto histórico e espacial. Concluindo que nesse processo histórico de construção da Educação do Campo, se foi dando origem a diferentes formas de se pôr em prática essa proposta educativa no campo hoje. De forma mais autônoma por dentro de ações junto aos movimentos sociais, por projetos instituídos dentro das universidades para as comunidades ou por dentro de ações do Estado, mas que, muitas vezes esses três caminhos se juntam, formando um único projeto contra-hegemônico.

No quarto capítulo a luta por Educação do Campo se apresentou como fruto da lógica do desenvolvimento desigual/contraditório/combinado não só de terras mas do direito à educação para os povos do campo. Partimos da ideia de que esse desenvolvimento desigual (SMITH, 1988) do capitalismo, produziu o espaço agrário brasileiro de forma

contraditória, não só por meio da distribuição desigual de terras, mas também da distribuição desigual da oferta de educação entre o campo e a cidade, e entre um campo “desenvolvido” e outro “atrasado”.

Mostramos nesse capítulo que no processo histórico de formação do espaço agrário foi negado o direito à educação aos povos do campo, e quando ela foi ofertada serviu de instrumento e como mantenedora da ordem vigente, a do capital. Os programas que foram surgindo via Estado foram pouco a pouco silenciando os conflitos em torno da luta por educação nessas áreas, mas que não levariam à efetivação de uma educação emancipadora.

Conclui-se, nesse capítulo que para cada revolta/motim/mobilização, em torno de propostas educativas para a emancipação da classe trabalhadora no campo, houve um programa, política pública ou ação do Estado que veio a silenciar, apaziguar conflitos, fazendo parecer que a demanda estava sendo atendida, e o que se tinha era mais uma forma de controle/poder do capital, e nesse sentido demos alguns exemplos.

Ainda no quarto capítulo chegamos à ideia de que o Estado responde a uma dupla demanda por meio da efetivação de suas ações no âmbito da Educação do Campo: a demanda da classe trabalhadora e a demanda do capital internacional. Desvendamos as formas de controle do capital via instituições internacionais que são estabelecidas a partir de metas para alcançar um padrão de desenvolvimento estabelecido pelo capital. Para isso analisamos os relatórios do Banco Mundial que avaliam e traçam metas para o desenvolvimento no campo.

Nesses documentos encontramos parâmetros a serem seguidos como a redução da taxa de analfabetismo nas áreas rurais e a necessidade de um modelo de educação para a inserção de jovens agricultores familiares no mercado. Essa demanda “desde cima”, em uma lógica do capital internacional, encontrou no mesmo momento histórico e no mesmo espaço uma demanda “desde baixo” por uma educação de qualidade para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, a luta por Educação do Campo.

O papel do Estado era mediar essas duas demandas, para isso ele criou, entre outras ações, o ProJovem Campo – Saberes da Terra. Como a “corda” sempre rompe do lado mais fraco, esse programa veio sobrecarregado da lógica do capital “desde cima”. À lógica “desde baixo” ele respondia apenas no sentido de trazer educação para áreas rurais, pois ao refletir no sentido do tipo de formação, as ideologias dos materiais didáticos, a forma de construção do PPP “engessada”, observamos que ele atendia de forma direta à demanda “desde cima”, seja sob uma lógica do capital, seja em uma lógica territorial. Nesse capítulo levantamos alguns exemplos na implantação e funcionamento desse Programa que

comprovam essa resposta à demanda do capital internacional e seu modelo de desenvolvimento.

Tudo isso nos levou à construção do último capítulo, onde empreendemos uma viagem de retorno ao real concreto, a implantação do ProJovem Campo, agora por meio de três determinações centrais: escalas geográficas de poder, construção de autonomia e uso do discurso. Esse real se apresentou nesse momento como uma totalidade da atualidade da questão agrária no Brasil, expresso por meio dessas três determinações.

Nessa construção da pesquisa onde o real concreto foi nos mostrando caminhos possíveis, ao mesmo tempo que realizávamos escolhas entre as múltiplas determinações que se nos apresentavam, chegamos a esse quinto e último capítulo com um leque abrangente de possibilidades para olhar o nosso real.

Mas o que saltou aos nossos olhos é que em todo esse caminho de apropriação do Estado por meio de suas ações das demandas dos “desde baixo” e sua consequente transformação em formas de subordinação ao capital, era um caminho tortuoso e repleto de ações de resistência, de contra-hegemonia, de contra-poder, de construção de ações de autonomia.

Mostramos que esse jogo de relações de poder, entre os “desde cima” e os “desde baixo” se dão por meio da construção de estruturas escalares que expressam poder e contra-poder, são primeiramente formas de controle “desde cima” e de resistência “desde baixo”. Em um caminho de mão dupla e contínuo, um como resposta ao outro, alargando suas fronteiras de dominação e de insubordinação sempre que se faça necessário para a sua própria recriação, seja do capital, seja da classe trabalhadora.

Esse momento tão importante da pesquisa nos mostrou que nesse jogo de relações de poder, tanto “de cima” como “de baixo”, geravam-se uma série de conflitos, que ao ser pensados a partir da luta por Educação do Campo, e portanto, a partir de um olhar sobre o espaço agrário brasileiro, refletiam diretamente na atualidade da questão agrária hoje. Novos e velhos elementos, velhos e novos sujeitos, se encontravam em uma configuração e produção do espaço agrário na lógica do desenvolvimento desigual do capital.

Concluimos, portanto, que esses conflitos atuais da questão agrária perpassam construções escalares de poder e ações de autonomia, que passam por dentro de ações do próprio Estado, em um jogo de apropriação e reapropriação das demandas “desde baixo”. Conflitos esses que não foram descritos aqui nessa pesquisa a partir de uma perspectiva dos impactos em si no campo, mas no impacto da apropriação e construção das subjetividades dos sujeitos e suas ações de forma ideológica.

Essas apropriações são difíceis de serem observadas em um primeiro olhar, são relações que envolvem a subjetividade do ser social e suas ideologias. Tentamos buscar os processos que estavam por trás dos conflitos, pensando como eles eram gerados, por meio de quais forças e relações, sob quais estruturas, utilizando-se de quais discursos.

Demonstramos também que ao se organizar de forma escalar, o capital também conduz um re-escalamento de sua estrutura por meio de ações, programas e políticas públicas do Estado. A cada novo programa se elimina cada vez mais as possibilidades de construção de ações de autonomia “desde baixo”, as “brechas” nas ações do Estado vão se fechando e tem se tornado cada vez mais difícil se reapropriar de suas demandas.

Portanto, a construção dessa tese pretende ser documento de ação política “desde baixo”. Contribuindo com formas de autonomia desde a Educação do Campo, desmontamos ainda nesse último capítulo o discurso utilizado pelas formas de controle “desde cima” nos documentos oficiais de formação do ProJovem Campo, seu material didático. Com o objetivo de desconstruir o discurso para construir outro em seu lugar, o da Educação do Campo para além de um projeto educativo, em busca de um projeto político que combina educação e formas de vida camponesa, chegando ao processo de formação humana integral.

Realizamos essa desconstrução do discurso “desde cima” a partir de dois elementos que são conflitos atuais da questão agrária, e que permeiam outra série de conflitos: a substituição do termo camponês por agricultor familiar e, portanto, de sua forma de produção transformada em agricultura familiar de mercado.

E no lugar desse discurso construído “desde cima”, considerando a capacidade que a educação possui de projetar ações políticas à frente, por meio de seu processo formativo, construímos um outro discurso “desde baixo” que valoriza a diversidade camponesa, que vem a conformar a classe trabalhadora rural ampliada na luta de classes no interior do sistema capitalista global atual.

De forma geral, essa tese buscou contribuir com a construção de um projeto contra-hegemônico em curso por meio da Educação do Campo, retomando as bases desse projeto educativo, recuperando as concepções ideológicas que lhe deram origem, mas, principalmente desvendando as formas de apropriação dessas bases pelo Estado, no sentido de visualizar possibilidades de reapropriação dessas ações pelos sujeitos “desde baixo”.

Sendo assim, levantamos como principais contribuições dessa tese:

1. Uma análise efetiva do ProJovem Campo - Saberes da Terra no estado da Paraíba, que contribui para a avaliação de programas a nível nacional e estadual e melhoramento dos mesmos;
2. A recuperação dos fundamentos iniciais das propostas educativas da Educação do Campo, que contribui no repensar das experiências dos movimentos sociais, pesquisadores, instituições de ensino e demais organizações envolvidas na construção das práticas e de projetos futuros neste âmbito;
3. Demonstrar com dados e análises que o descompasso educativo histórico-espacial é fruto de um desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo no campo, desnaturalizando processos de controle e dominação por meio da educação ou da não oferta dela no campo.
4. Incorporar ao discurso da questão agrária elementos em torno de processos de subjetivação política, os quais ganham força no texto dentro da própria crítica marxista, que normalmente não são considerados em análises mais tradicionais da questão agrária;
5. Desconstruir e desvendar processos de dominação e subordinação do capital por meio da metodologia de análise escalar, ampliando essa metodologia e a discussão do conceito de escala geográfica por dentro da ciência geográfica;
6. Revelar caminhos possíveis para a construção de um projeto político para a Educação do Campo, recuperando o conceito de autonomia no interior do marxismo, categoria pouco desenvolvida por essa corrente de pensamento mas de grande potencial para a construção de caminhos “desde baixo”;
7. E, por fim, de forma geral, a tese apresenta uma concepção teórico-metodológica instigante e de grande potencial analítico para desvendar as formas de subordinação do capital por meio da apropriação do Estado das demandas da classe trabalhadora.

Diante disso, inicialmente a afirmativa de que o Estado se apropria das demandas da classe trabalhadora e as transforma em formas de subordinação ao capital, pode parecer bastante lógica no modelo de sociedade capitalista em que vivemos. Entretanto, esta tese não se constitui apenas em provar que a afirmativa forte inicial é verdadeira ou falsa, buscamos os caminhos traçados nessas formas de apropriação e controle “desde cima”, para, ao fazer conhecê-los abrir uma série de possibilidade de se construir caminhos “desde baixo”.

Caminhos esses que implicam em construções de estruturas escalares de contra-poder, ações de autonomia e uso do discurso na construção de seus próprios documentos de formação, conformando um grande e abrangente projeto político. Projeto esse que consiga, por fim, vencer o re-escalamento contínuo do capital na busca de ampliar suas formas de dominação e controle.

Pensando, assim, nas ações de autonomia, que passam por ações do próprio Estado capitalista, apenas como momento de transitoriedade. Levando esses sujeitos “desde baixo” à consolidação de uma autonomia absoluta às formas de supressão do capital. Ou seja, o que se está construindo hoje é um caminho marcado pela transitoriedade, que apresenta como processo de autonomização desses sujeitos.

Entendemos que a pesquisa não se encerra nesse texto, e que outros vários caminhos de pesquisa podem ser aberto a partir dela. Assim como sabemos que por meio de um recorte de análise diferente do aqui escolhido pode-se chegar a diversas outras conclusões e perspectivas do mesmo objeto. Concluimos esse texto com a esperança de que as práticas em torno do debatido aqui sejam ainda mais profícuas. Entretanto, reconhecemos que o embate diário contra o capital precisa de teorias e práticas renovadas e continuamente fortalecidas.

ANEXOS

Anexo I

Perfil do aluno do ProJovem Campo – Saberes da Terra/Paraíba

Turma 2010-2011 – Projeto 2008

Polo:

Coordenadora:

Quantas turmas:

Localidade das turmas:

Média de alunos por turmas:

Média de aluno que concluiu o curso:

Média de quantidade “Projetos de vida” que foram construídos no Pólo:

1. Em sua maioria qual a ocupação de trabalho dos homens? E das mulheres? (dona de casa, trabalhador rural, camponês, agricultor, trabalhador de indústrias)
2. Qual a média de idade desses alunos? Tinha mais alunos com idade próxima a 18 anos ou mais próxima aos 29?
3. Haviam comunidades atendidas que eram de acampamento? assentamento rural? Comunidade indígena? Ou Quilombola? Se sim, quantas comunidades eram atendidas de cada especificidade dessas?
4. Em sua maioria as comunidades eram sítios, vilas rurais, próximas à grandes fazendas, assentamentos rurais, ou eram de outros tipos? Quais os tipos dessas comunidades?
5. Em sua maioria esses alunos haviam estudado até que ano?
6. Existiam casos de analfabetismo funcional? Se sim era caso recorrente?
7. Eles encontravam problemas pra ir até a escola? Quais eram os principais?
8. Teve evasão escolar nas turmas do seu pólo? Se sim foi em grande número? O que levou a esses alunos desistirem do curso na sua opinião?
9. Os Projetos de Vida proposto como trabalho de conclusão de curso foram em sua maioria relacionados a que proposta (agricultura familiar de que modelo? Que tipo de cultura?)?Cite um caso que lhe chamou atenção no seu pólo.
10. De forma geral considerou que o projeto teve impacto na comunidade que atendeu? Quais foram esses impactos?
11. Como avalia o funcionamento do ProJovem no seu Pólo?
12. Qual a estrutura das escolas em que o programa funcionava?

-
13. Como era a proposta curricular do ProJovem Campo? E o que você achou dessa proposta?
 14. Sobre o material didático como era e o que você achou, e os professores? E os alunos?
 15. Como ocorreu a formação dos professores no seu pólo?
 16. O que você achou da articulação institucional do programa?

Anexo II

Entrevista Coordenação – ProJovem Campo – Saberes da Terra

Nome

1. Em que ano entrou na coordenação do projeto?
2. Como e porque assume a coordenação? De quem partiu o convite?
3. Já era envolvido com a temática da Educação do Campo? Ou participou de algum projeto voltado pra Educação do Campo antes do ProJovem Campo?
4. Já conhecia a proposta do ProJovem Campo? Entendia esse projeto como um projeto de Educação do Campo?
5. Como foi coordenar o ProJovem Campo? Quais as atividades que era responsável?
6. Quais as perspectivas para com esse projeto?
7. Como foi o processo de implantação do programa aqui no estado?
8. Quais instituições estavam envolvidas?
9. Quais os pontos positivos que foram ocorrendo durante o processo:
10. Pontos negativos:
11. O que indicaria de mudança no projeto?
12. De que decorreram os problemas enfrentados?
13. Quais os projetos em educação do campo que você conhece que indicaria como alternativa esse modelo do ProJovem?
14. Tem notícias de como acabou essa etapa desse programa aqui no estado?
15. Quais foram as conquistas com a implantação desse programa aqui no estado?
16. Tem participado de outros projetos que tem ajudado a levar pra frente a educação do campo aqui no estado?

Anexo III

Vagas ofertadas para o ProJovem Campo por município na Paraíba (Tabela retirada do PPP do estado).

<i>Municípios/ Localidades</i>	Área de Atuação				
	Coordenador/a	Educador/a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Educador/a Ciências Humanas	Educador/a Ciências da Natureza e Matemática	Educador/a Formação e Qualificação Profissional
I PÓLO – AREIA	1				
Areia Turma I (Chã de Jardim) e Turma II (Gravatá Açu)		2	2	2	2
Areal (Sítio Areal)		1	1	1	1
Alagoa Nova (Sítio Gameleira)		1	1	1	1
Esperança (Sítio Lagoa das Cruzes)		1	1	1	1
Matinhas (Sítio Jurema)		1	1	1	1
Montadas (Sítio Lagoa Salgada)		1	1	1	1
Pilões (Sítio Poço Escuro)		1	1	1	1
Remígio (Sítio Lagoa do Jogo)		1	1	1	1
São Sebastião de Lagoa de Roça (Sítio Tomé)		1	1	1	1
II POLO CAMPINA GRANDE	1				
Aroeiras (Sítio Cachoeira Grande)		1	1	1	1
Barra de Santana (Sítio Santana)		1	1	1	1
Boqueirão (Sítio Marinho)		1	1	1	1
Campina Grande (Sítio Lucas)		1	1	1	1

Fagundes (Sítio Jardim)		1	1	1	1
Gado Bravo (Sítio Lagoa de Dentro)		1	1	1	1
Lagoa Seca (Sítio Campinote)		1	1	1	1
Massaranduba (Sítio Cachoeira de Pedra D'Água)		1	1	1	1
Natuba (Assentamento Costa – Agrovila)		1	1	1	1
Queimadas (Sítio Capoeira)		1	1	1	1
III POLO BANANEIRAS	1				
Arara (Sítio Araçá)		1	1	1	1
Algodão de Jandaira (Sítio Serrote de Baixo)		1	1	1	1
Bananeiras Turma I (Morro das Graças) e Turma II (Assentamento São Domingos)		2	2	2	2
Barra de Santa Rosa (Assentamento Quandú)		1	1	1	1
Borborema (Sítio Maria do Ó)		1	1	1	1
Casserengue (Sítio Cabeçudo)		1	1	1	1
Damião (Sítio Damião de Cima)		1	1	1	1
Serraria (Sítio Lagoa do Mato)		1	1	1	1
Solânea (Sítio Sacos dos Campos)		1	1	1	1
IV PÓLO – JOÃO PESSOA	1				
Conde (Assentamento Rick Charles)		1	1	1	1

Guarabira (Sítio Tanaduba)		1	1	1	1
Ingá (Sítio Caiçara)		1	1	1	1
Juripiranga (Sítio Barra)		1	1	1	1
Mari (Assentamento Zumbi dos Palmares)		1	1	1	1
Mulungu (Sítio Lourenço)		1	1	1	1
Pedras de Fogo (Assentamento Campo Verde)		1	1	1	1
Sapé (Sítio Souza)		1	1	1	1
Serra Redonda (Sítio Queimadas)		1	1	1	1
São Miguel de Taipu (Sítio Taipu)		1	1	1	1
V PÓLO – SERTÃO	1				
Aparecida Turma I (Assentamento Acauã) e Turma II (Sítio Prensa)		2	2	2	2
Cajazeiras (Sítio Serragem)		1	1	1	1
Marizópolis (Sítio Princesa)		1	1	1	1
SANTA CRUZ (SÍTIO CASINHA DO HOMEM)		1	1	1	1
São Domingos de Pombal (Assentamento Paissandu)		1	1	1	1
São José da Lagoa Tapada (Sítio Sarapó)		1	1	1	1
Vieirópolis Turma I (Sítio São Diogo), Turma II (Sítio Cachoeira) e Tuma III (Distrito Campo Alegre)		3	3	3	3
TOTAL = 45 municípios	5	50	50	50	50

Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo, e VEIGA, José Eli da. **Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)**. Brasília: Ipea, 1999.
- ACSELRAD, Henri. **Justiça Ambiental-novas articulações entre meio ambiente e democracia**. Série Sindicalismo e Justiça Ambiental 3 (2000).
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de Jr. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4a Edição. Editora Cortez, 2009. São Paulo-SP.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto R. O que há de novo no rural brasileiro? In.: **Revista Terra Livre São Paulo**, n.15, 2000, p. 87-112.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ANDRADES, Thiago Oliveira de.; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. In: **CES Revista**. V.21, Juiz de Fora, 2007
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A Terra e o Homem no Nordeste**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo Editorial, 1999.
- _____. **Infoproletarios: degradação real do trabalho virtual**. Boitempo Editorial, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001
- ARRETCHE, Marta, T. S. **Emergências e desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas**. BIB, Rio de Janeiro, n°39, 1º semestre de 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.
- ASSIS, Márcia Maria Alves de. **Matemática: algumas considerações sobre o ensino das escolas radiofônicas/RN**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.
- AUED, Bernadete Wrublevski, et al. **Retratos do MST: Ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. Florianópolis: Cidade Futura, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Rural Poverty Reduction in Brazil: Towards an Integrated Strategy** (In Two Volumes). Volume **II**: Technical Papers, overty Reduction & Economic Management Brazil Country Management Unit Latin America and the Caribbean Region. Report No: 21790 – BR, April 20, 2001.

_____. **Brazil The Management of Agriculture, Rural Development and Natural Resources**. In Two Volumes: Volume II: Background Papers. Natural Resource Management and Rural Poverty Division Country Department I Latin America and the Caribbean Region. Report No: 11783-BR, July, 31, 1994.

BAUMWORCEL, Ana. As escolas radiofônicas do MEB. **Anais do ° Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores da História da Mídia**, 2008.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativa do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas dos nosso tempo; 67)

BIDASECA, Karina; GIARRACCA, Norma. Notas sobre entrevistas, voces y ensambles. In: GIARRACA, Norma, TEUBAL, Miguel (coord's.). **La tierra es nuestra, tuya y de aquel** : la disputa por el territorio en América Latina /. - 1a ed. – Buenos Aires : Antropofagia, 2009, p. 231-234.

BOBBIO, Noberto. **O conceito de sociedade civil**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BORTOLOZZI JÚNIOR, Flávio. **A criminalização dos movimentos sociais como obstáculo à consolidação dos direitos fundamentais**. Dissertação apresentada no Curso de pós-graduação em Direito, do Setor de Ciências Jurídicas e Sociais da universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Agricultura familiar, reforma agrária e desenvolvimento local para um novo mundo rural**. Brasília: 1999.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1.

BRASIL DE FATO, **MAB e sindicatos ocupam prefeitura, Câmara e rodovia em Tucuruí**. Entrevista realizada em 02/07/2013. Disponível in: <<http://www.brasildefato.com.br/node/13411>>. Acessada em 04/07/2013.

BRASIL DE FATO, **Escolas rurais no Brasil**: um retrato. Reportagem por Leila Leal e Raquel Júnia Revista Poli. Realizada em 21/10/2010. Disponível em <<http://www.brasildefato.com.br/node/4479>> e acessada em 04/07/2013.

BRENNER, Neil. The limits to scale? Methodological reflection on scalar structuration. **Progress in Human Geography**, 2001, vol. 25, n.4, p. 591-614.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALLOU, Ângelo BF. **Extensão rural**: polissemia e resistência. XLIV Congresso. 2006.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras** 3.1, 2003, p. 60-81.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 2008.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante**: na fronteira de uma nova escola. Editora Expressão Popular, 2009.

_____. Educar na itinerância - construindo a Educação do Campo. In: **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010. p. 45-62.

CARVALHO, Horacio Martins de. **De Produtor Rural Familiar a Camponês**. A Catarse Necessária. Curitiba, 26 de fevereiro de 2009.

CARVALHO, Horácio Martins de. O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social. **Uma publicação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária-NERA**. Presidente Prudente, 53 ,2012.

CARVALHO FILHO, José Juliano de. A produção de alimentos e o problema da segurança alimentar. **Estudos Avançados**, vol.9 no.24 São Paulo May/Aug. 1995.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: CNPq, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

COUTINHO, Carlos Nelson. In: Giovanni Semeraro. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo**: uma experiência de formação do (a) educador(a) no estado do Amazonas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), 2012.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A Educação Básica como Direito Fundamental na Constituição Brasileira**. Dissertação de Mestrado. Itajaí, SC. UNIVALI, 2006.

DRAIBE, S. **As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas.** In: Políticas Sociais e organização do trabalho. IPEA-IPLAN, nº 04, 1989.

ELIAS, Denise. Globalização e Fragmentação do Espaço Agrícola do Brasil. **Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98, Vol. X, núm. 218 (03), 1 de agosto de 2006.

ENGELS, Frederick. **A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado.** 3ª Edição. Tradução de José Oliveira Paes; Coleção Bases 45. São Paulo, Global Editorial, 1986.

ESCOBAR, Arturo. **Una minga para el postdesarrollo:** lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Programa Democracia y Transformación Global. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, febrero de 2010.

FABRINI, João Edmilson. O projeto do MST de desenvolvimento territorial dos assentamentos e campesina. In: **Terra Livre.** São Paulo Ano 18, n. 19 p. 75-94 jul./dez. 2002, p. 75 – 93.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

FARIA, V. Políticas públicas e governabilidade: desafios teóricos e práticos. In: FAUSTO, A. (Org.). **Desenvolvimento e integração na América Latina e no Caribe: a contribuição das Ciências Sociais.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; Fundação Alexandre de Gusmão; Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; Ministério da Cultura, 2002. (Edição em homenagem a Vilmar Faria).

FARIA, Nalu. Mulheres rurais na economia solidária. In: Andrea Butto, Isolda Dantas, orgs. **Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural.** Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária:** conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível in: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf. Acessado em 21/05/2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular (2008): 273-302.

_____. Entrando nos territórios do Território In: PAULINO, Eliane; FABRINI, João (orgs.) **Campesinato e Territórios em Disputa.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro:** formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra _MST (1979 _1999), 1999. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In. **Por uma Educação Básica do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo, n. 5, 2004.

FERRARI, Alceu. **Igreja e desenvolvimento: o movimento de Natal.** Natal: Fundação José Augusto, 1968.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. **Seminário Nacional** – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

_____. Oficina de Planejamento 2013 -2014. **Relatório Síntese das conclusões e proposições.** Brasília, 2013.

_____. **Carta de criação do Fórum [...]** na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010. Brasília, 2010. <Disponível em: http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html>.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves, 3ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultura para a Liberdade.** 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (org.) **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREY, Klaus. Políticas Públicas : um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, nº 21, jun. 2000, p.211-259.

FRIGOTTO, G. Ensino médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, v. 6, n. 68, p. 28-29, mar. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. A economia solidária diante do modo de produção capitalista. In: **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 181-211, jul./dez. 2003, p. 181-211.

GIRIBET & BERNAT, I. **Um novo jeito de organizar.** A nova organicidade em/do movimento; luta pela terra, luta na terra e identidade sem terra na área de influência da Brigada Salvador Allende-MST (Paraná). 2012. 293f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universitat de Lleida, Lleida, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Cortez Editora, 2005.

GONZÁLEZ, Sara. La geografía escalar del capitalismo actual. **Revista Pegada**, vol. 6, n. 1, 2005.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In. STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária hoje.** Porto Alegre. Ed. Da Universidades/UFRGS, 2002.

GOUGH, Ian. **Economia Política del Estado del Bienestar.** Madrid: H Blume ediciones, 1982.

GOUGH, Ian. **The Political Economy of the Welfare State.** London, MacMillan Press, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cuadernos de la Cárcel.** Edición Crítica del Instituto Gramsci. Tomo 4. México, D. F.: Ediciones Era, 1986.

_____. **Cuadernos de la Cárcel.** Edición Crítica del Instituto Gramsci. Tomo 5. México, D. F.: Ediciones Era, 1984.

_____. **Cuadernos de la Cárcel.** Edición Crítica del Instituto Gramsci. Tomo 6. México, D. F.: Ediciones Era, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.(vol. 2); Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2004.

GRAZIANO DA SILVA, José Francisco. **O novo rural brasileiro.** No. 1. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 1997.

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** São Paulo: Via Campesina; Expressão Popular, 2005.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2ª ed, 2005.

_____. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed, 2010.

HEROD, Andrew. **Labor's spatial praxis and the geography of contract bargaining in the US east coast longshore industry, 1953–1989**. *Political Geography*, n. 16, 1997, p. 145–70.

IANNI, Octávio. As ciências sociais na época da globalização. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 13.37, 1998: 33-41.

KAUCHAKJE, Samira. **Gestão pública de serviços sociais**. 2ª ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; e Roseli Salete Caldart. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Vol. 4. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING; Edgar J.; NÉRY, Irmão ; e MOLINA, Mônica C. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Copyright, 1998.

KREUTZ, Lúcio. **Os movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64**. Rio de Janeiro Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Filosofia da Educação, 1979.

LAZZARETTI, Miguel Ângelo. **A Produção a Ação Coletiva no MST: relações de poder e subjetividade**. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal da Paraíba, 2007.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro 1.3 (1999): 19-30.

LERRER, Débora F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. In: **Stud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, 2012, p. 451-484.

LUKÁCS, Gyorg. **Ontologia do ser social: o trabalho**. Tradução: Ivo Tonet. Campinas: 1995, Mimeografado, 1981.

_____. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa. Rio de Janeiro: Elfos; Porto: Publicações Escorpião, 1989.

MADEIRA, Felícia Reicher. A Improvisação na Concepção de Programas Sociais: muitas convicções, poucas constatações o caso do primeiro emprego. In: **Revista São Paulo Em Perspectiva**, 18(2): 78-94, 2004.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Relação Estado e MST: algumas fases e faces. In: **Revista Lutas & Resistências**, Londrina, v.1, p.184-196, set. 2006.

MARSTON, Sallie A. The social construction of scale. **Progress in Human Geographie**, London, v. 24, n. 2, p. 219-242, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

_____. **Caminhada no Chão da Noite**: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais no Campo. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos avançados** 15.43, 2001, p. 31-36.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Fonte: The Marxists Internet Archive. 1859.

MARX, Karl. **O Capital**, Vol. I, Tomo I. São Paulo, Abril Cultural: 1983.

MASSEY, Doreen. New directions in space. In GREGORY, D. y URRY, J. **Social Relations and Spatial Structures**. London: MacMillan, 1985, p. 9-19.

MEB. **Conheça o MEB**. In: <<http://www.meb.org.br/index.php/quem-somos>> Acessado em junho de 2013.

MEC. BRA 09/004 - **Aprimoramento da sistemática de gestão do Ministério da Educação** – MEC em seus processos de formulação, implantação e avaliação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2009.

MEC, Ministério de Educação. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18728:programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego--pronatec-campo&catid=194:secad-educacao-continuada> acessado em 25, de outubro de 2014.

MEC. **Projeto Base - ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Programa Nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional, Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

MEC. Caderno Pedagógico Educadoras e Educadores. Agricultura Familiar Identidade, Cultura, Gênero e Etnia. **Coleção Cadernos Pedagógicos ProJovem Campo-Saberes da Terra**. Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim.– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010

MÉSZÁROS, István et al. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MIRANDA, Roberto de Sousa e CUNHA, Luis Henrique Hermínio. A estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática. *Cad. CRH [online]*. 2013, vol.26, n.68, pp. 363-376. ISSN 0103-4979. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792013000200010>.

MITIDIERO Jr. Marco Antônio. **A ação territorial de uma Igreja Radical**: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba. (Te-se de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Hu-manas. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. São Paulo, 2008.

MODONESI, Massimo. **Subalternidad, antagonismo, autonomía** : marxismos y subjetivación política . - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros, 2010.

MOLINA, Monica Castagna. Freitas, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do Campo. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável, 2003. 144f (**Tese de Doutorado**) - Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2003.

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge. **Desenvolvimento em (Des) Construção**: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural. Tese de Doutorado. UNESP, Presidente Prudente, 2006.

_____. Ancoragem institucional do Desenvolvimento Territorial Rural na América Latina: uma rede de saberes, práticas e poderes para o controle social. **Revista Raízes**, Vol. 26, N°s 1 e 2, jan.–dez./2007.

_____. Una reconversión silenciosa de la producción y comercialización campesina en el Estado del Paraná (Brasil): lectura multiescalar de las políticas públicas implementadas. In: **Anales IX Congresso Latino Americano de Sociologia Rural**, 2014, Ciudad de México.

MONCAYO, Victor Manuel C. ¿Cómo aproximarnos al Estado en América Latina? In: CLACSO. Mabel Thwaites Rey (editora). **El estado en américa latina: continuidades y rupturas**. Editorial ARCIS – CLACSO, 2012.

MOREIRA, Ruy. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, Ruy (org). **Geografia, teoria e crítica**: o saber posto em questão. Editora Vozes: São Paulo, 1982.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997.

MORIGI, Valter. **A escola do MST**: uma utopia em construção. Editoria Mediação, 2003.

MST. Escola Itinerante em acampamentos do MST. **Estudos Avançados**, vol.15, nº.42. São Paulo: May/Aug. 2001.

_____. **Lutas e conquistas: reforma agrária:** por justiça social e soberania popular. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010.

MST. **Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas do acampamentos e assentamentos** (documento para discussão) Setor de Educação. São Paulo, 1990 (manuscrito).

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

_____. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **Reunião Anual da ANPED**, 31, 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do Campo e a Teoria Crítica em Gramsci. In.: **Caderno de Revista: Pensamento Educacional**, Vol. 4, nº 8, p. 97-114, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do Capital:** hegemonias em disputa. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Doutor. Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados** 15 (43), 2001.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: Labur Edições, 2007, 184p.

_____. Agricultura e indústria no Brasil. **Campo-Território:** revista de geografia agrária, v.5, n.10, p. 5-64, ago. 2010.

_____. A “não reforma agrária” do MDA/INCRA no governo Lula. **Trabalho apresentado na reunião paralela realizada pela Via Campesina durante a Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural– CIRADR-FAO**, Porto Alegre. 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. **Noiva da Revolução;** Elegia para uma re(li)gião: Sudene, Nordeste. Planejamento e conflitos de classes. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. 2010. **Terra, Trabalho e Escola:** a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), 2010.

OLIVER, Lucio. **El Estado ampliado en Brasil y México.** Radiografía del poder, las luchas ciudadanas y los movimientos sociales. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Rev. Bras. Linguist. Apl. Vol.13, nº.3, Belo Horizonte, July/Sept, 2013, Epub Sep 03, 2013.**

PEREIRA, Antonio Alberto. **Além das Cercas: um olhar educativo sobre a reforma agrária.** João Pessoa: Ideia, 2005.

_____. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba:** das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social temas & questões.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito a cidadania. In: Boschetti, Ivanete (Org's). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (org.) **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECENÁ, Ana Esther. **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires (2006): 151-197.

PORTO, Maria das Dores Paiva de; LAGE, Iveline Lucena da Costa. CEPLAR. **História de um Sonho Coletivo.** João Pessoa: Secretária de Educação e Cultura, 1994.

PUHL, Raquel Inês. **Escola Itinerante do MST: O Movimento da Escola na Educação do Campo.** Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis, SC, 2008.

QUIJANO, Aníbal. El fantasma del desarrollo en América Latina. **Revista venezolana de economía y ciencias sociales**, 6.2, 2000, p. 73-90.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. In.: **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. . 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro. I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semi-Árido (17 a 20/05/2006). **Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semi-Árido.** Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB.

ROMANO, Jorge Osvaldo. **Política nas Políticas:** um olhar sobre a agricultura brasileira. Rio de Janeiro: Manuad X, 2009.

RAICHELES, R e RICO, E. De M. **Gestão social:** uma questão em debate. São Paulo> Cortez, 1999.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In. Revista: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

SAMPAIO, Plínio Arruda. Duas lógicas paralelas na análise da agricultura brasileira. **Estudos avançados** 11.31, 1997: 117-122.

SDTA/MDA. SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL DO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Referências para o apoio ao desenvolvimento territorial**, 2004 (Mimeo).

SCOTT, James C. Exploração normal, resistência normal. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, no 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 217-243.

SILVA, Adelaide Pereira da. DANTAS, Diego Nogueira. BUENO, Rovilson José. Construindo a Educação para a Convivência com o Semiárido. In. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.3, n.1, p. 1-222, 2009. ISSN: 1982-3878.

SILVA, José Graziano da. O Novo Rural Brasileiro In.: **Revista Nova economia**, Belo horizonte. 7(1):43-81, maio de 1997.

SOUZA, Luciana Balbino de. Em busca de um sonho: a experiência do Programa Saberes da Terra na comunidade da Chã do Jardim – Areia PB. **Anais I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba**, João Pessoa-PB. Junho de 2011.

SOUZA, José Nicolau. **EDURURAL/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática?** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. A prática educativa e a pesquisa no movimento social. **Práxis Educativa**, 1.1, 2009, p. 7-18.

_____. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de q987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.

_____. Geografía, diferencia y las políticas de escala. In: **Geografía, movimientos sociales e teoría**. São Paulo: Revista Terra Livre, ano 18, numero 19, 2002, p. 127-146.

_____. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e produção de escalas geográficas. In: Arantes, Antonio A. (org.). **O Espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção do espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In.: Revista: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. **Dinâmica Geográfica do Trabalho no Século XXI: Limites Explicativos, Autocrítica e Desafios Teóricos.** Texto Crítico do Trabalho Acadêmico (Livre Docência). Presidente Prudente, abril, 2009.

_____. Se Camponês, se Operário! Limites e Desafios para a Compreensão da Classe Trabalhadora no Brasil. In: THOMAZ JÚNIOR, Antonio, CARVALHAL, Marcelo Dornelis, CARVALHAL, Terezinha Brumatti(orgs) **Geografia e trabalho no século XXI** : volume 2 /Santa Cruz do Rio Pardo, SP : Editora Viena, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THWAITES REY, Mabel. **La autonomía como búsqueda, el estado como contradicción.** Buenos aires: Prometeo, 2004.

_____. Democracia y Estado en la Argentina bajo el largo ciclo de hegemonía neoliberal. In. **Cuadernos Argentina Reciente**, nº 06. Buenos Aires: Diciembre de 2008.

UNCETA, Koldo. **Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones.** Carta Latino Americana. CONTRIBUCIONES EN DESARROLLO Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA. Abril de 2009, No 7, pp. 1-34 ISSN 1688-5899.

VARELA, Francisco. **A Questão Agrária nacional e a Reforma Agrária na Paraíba.** 3. ed. João Pessoa: Ideia, 2003.

VEIGA, José Eli da. **Agricultura familiar e sustentabilidade.** Cadernos de Ciência & Tecnologia 13.3 (1996): 383-404.

VILELA, Sérgio Luís Oliveira. Qual política para o campo brasileiro? (Do Banco Mundial ao Pronaf: a trajetória de um novo modelo?). **XXXV Congresso da SOBER.** Natal: SOBER (mimeo.). 1997.

ŽIŽEK, Slavoj. 2005. “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós; Buenos Aires; pp. 137-188.